



O livro adaptado como instrumento de comunicação: Um exemplo de utilização de tecnologia digital

Juliana de Sousa Calvário

Orientadores

Professor Doutor Henrique Gil

Professora Doutora Célia Sousa

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Henrique Gil, Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Castelo Branco e da Professora Doutora Célia Sousa, Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Leiria.

Outubro 2017

Dedicatória

A todas as crianças e jovens com Perturbação do Espectro do Autismo, para que a comunicação com os outros se torne mais acessível.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus orientadores, ao Professor Doutor Henrique Gil e à Professora Doutora Célia Sousa, por todo o apoio, dedicação, disponibilidade, motivação, esclarecimentos e pela presença constante em toda a investigação.

Agradeço igualmente à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, bem como a todos os docentes da referida instituição pelos ensinamentos e valores transmitidos, que me ajudarão a ser uma melhor profissional.

Aos meus pais e irmão por me terem permitido crescer, chegar até aqui, me apoiarem sempre em todas as minhas decisões e acreditarem nas minhas capacidades e conquistas.

Aos amigos, pela força, pelos conselhos transmitidos e pela compreensão da minha ausência em muitos momentos que este trabalho exigiu a minha dedicação.

A toda a equipa educativa dos agrupamentos de escolas que colaboraram comigo na execução deste projeto, tornando possível a concretização do mesmo.

Às famílias e às crianças que participaram no estudo e, dessa forma me permitiram crescer pessoal e profissional.

A todos, o meu muito OBRIGADA!

“Se perdesse todas as minhas capacidades, todas elas menos uma, escolheria ficar com a capacidade para comunicar, porque com ela depressa recuperaria tudo o resto!”

Daniel Webster

Resumo

Comunicar é uma capacidade que qualquer indivíduo apresenta como forma de se inserir na sociedade e no mundo que o rodeia. Ao longo do desenvolvimento infantil, as crianças aprendem a comunicar por meio das interações que estabelecem com os outros, entendendo assim o significado dos objetos, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos e da fala. Desta forma, a criança adquire os conceitos e apropria-se de conhecimentos.

Numa criança que tenha graves problemas de comunicação, como é o caso de crianças com Perturbações do Espetro do Autismo (PEA), as interações com os familiares e colegas ficam bastante restritas e condicionadas, influenciando negativamente o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Assim, é fundamental proporcionar a estas crianças meios para se expressarem, de forma a melhorarem a sua qualidade de vida, autoestima e autonomia.

Nesta linha de pensamento, tendo-se a consciência de que é necessário criar condições que permitam que todos tenham acesso à informação e conhecimento, independentemente das suas condições físicas, psíquicas, económicas e sociais; que existe a necessidade de dar uma resposta particularizada e distinta aos indivíduos que apresentam alguma perturbação ao nível da comunicação, especificamente os que apresentam PEA; que se verifica a existência de escassos materiais adaptados para crianças com perturbação na comunicação, nomeadamente de livros adaptados em Símbolos Pictográficos de Comunicação (SPC), emergiu a presente investigação.

A presente investigação centra-se na construção de recursos pedagógicos, livros adaptados com símbolos SPC e a sua aplicação junto de duas crianças com PEA. Teve como principal objetivo o de averiguar se estes recursos facilitam a inclusão destas crianças em atividades de leitura, bem como se promovem um maior desenvolvimento de competências comunicativas entre estas crianças e os seus pares, em comparação com o mesmo livro na sua versão original.

A metodologia adotada consistiu numa investigação de carácter qualitativo, numa abordagem que privilegiou o estudo de caso e a investigação-ação, de carácter exploratório e descritivo. A investigação foi baseada no trabalho de campo, que envolveu duas crianças e os livros adaptados, construídos no âmbito da investigação. Durante o processo investigativo foram realizadas sessões práticas junto das crianças participantes, onde se recolheram as respetivas notas de campo. Posteriormente, entrevistaram-se os docentes de educação especial e titulares de turma, das respetivas crianças.

Após a recolha, tratamento e análise dos dados aferiu-se que os livros adaptados foram estruturadores e facilitadores da comunicação, face ao livro na sua versão original. A reação comportamental e comunicativa das crianças face ao livro adaptado foi de maior participação e dinâmica se comparada com as reações face ao livro no formato original, promovendo igualmente a inclusão de crianças com PEA nas atividades de leitura.

Palavras-chave

Comunicação Aumentativa e Alternativa; Leitura Inclusiva; Livros Adaptados; Perturbação do Espetro do Autismo.

Abstract

Every individual presents the capacity to communicate as a way of being a part of the society and the world around themselves. Throughout a child's development they learn how to communicate through the interactions that they establish with others, which allows them to understand the meaning of objects, facial expressions, gestures, movements and speech. Therefore, the child acquires the concepts and takes over the knowledges.

In the case of a child with severe communication problems, such as a child with the Autism Spectrum Disorder (ASD), the family and colleague's interactions become considerably restrict and conditioned, which has a negative impact to their emotional, social and/or cognitive development. Thereby, it is fundamental to provide these children with the means to express themselves, in order to improve their quality of life, self-worth and self-sufficiency.

In this line of thought, the present investigation emerged from the awareness of the necessity of creating conditions that allow everyone to have access to information and knowledge, regardless their physical, psychological, economic and social conditions; the existent necessity of giving an individualized and distinct answer to the individual who present any sort of disorder regarding communication, specifically those who present ASD; the verified existence of poor adapted material to children with communication disorders, in particular of adapted books in Communication Pictographic Symbols (CPS).

The present investigation is centred at the development of teaching resources, more specifically adapted books with CPS symbols, and their application along with children with ASD. It has had the main goal of verifying if these resources have eased the inclusion of these children in reading activities, as well as if it promotes a further development of the communicative skills alongside these children and their peers, in comparison with the original versions of the same books.

The adopted methodology consisted in a qualitative research method, in favour of a case study and action-research approach, in an exploratory and descriptive research method. The investigation was based on fieldwork, which involved two children and the adapted books, developed in the scope of the research. During the research process, there were held practical sessions along with the participating children, where the corresponding fieldnotes were gathered. Subsequently, the special education teachers and class directors, from the respective children, were interviewed.

After the data collection, process and analysis we concluded that the adapted books have been structurers and enablers of the communication, when facing the original versions of the books. The children's behaviour and communicational reaction towards the adapted books was of increased participation and dynamics when compared with the reaction towards the original versions of the books, promoting an equal the inclusion of the children with ASD in the reading activities.

Keywords

Augmentative and Alternative Communication; Inclusive Reading; Adapted Books; Autism Spectrum Disorder.

Índice geral

Introdução	1
Enquadramento Teórico	3
Capítulo 1. Perturbação do Espectro do Autismo	4
Capítulo 2. Inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo	13
Capítulo 3. Tecnologias de Apoio	19
Capítulo 4. Linguagem e Comunicação	24
Capítulo 5. Livros Adaptados	36
Enquadramento Empírico	39
Capítulo 6. Problemática e Objetivos do Estudo	40
6.1. Questões de investigação	40
6.2. Objetivos de investigação	40
6.3. Metodologia	41
6.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	42
Capítulo 7. Princípios Éticos	47
Capítulo 8. Caracterização dos participantes no estudo	48
8.1. Caso S.	48
8.2. Caso D.	52
Capítulo 9. Procedimentos do estudo	57
Capítulo 10. Análise das observações das sessões de leitura	61
Capítulo 11. Análise de conteúdo das entrevistas	73
Capítulo 12. Discussão dos resultados	88
Capítulo 13. Considerações finais	92
Referências Bibliográficas	96
Apêndices	101
Apêndice 1 – Requerimentos entregues aos Encarregados de Educação dos alunos	103
Apêndice 2 – Requerimentos entregues aos Agrupamentos de Escolas	107
Apêndice 3 – Preenchimento da Ficha de Anamnese da Criança S.	111
Apêndice 4 – Preenchimento da Ficha de Anamnese da Criança D.	117
Apêndice 5 - Notas de Campo	123
Apêndice 6 - Guião das entrevistas	131
Apêndice 7 - Entrevistas transcritas	133
Apêndice 8 - Análise de conteúdo das entrevistas	143
Apêndice 9 – Versão original do livro «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)»	159

Apêndice 10 – Versão adaptada do livro «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)»	175
Apêndice 11 – Versão original do livro «Oh, Boris!»	203
Apêndice 12 – Versão adaptada do livro «Oh, Boris!»	237
Apêndice 13 – Fotografias da exploração do livro «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» - Versão adaptada	283
Apêndice 14 – Fotografias da exploração do livro «Oh, Boris!» - Versão adaptada	287

Índice de figuras

Figura 1 – Tríade de Incapacidades.....	8
Figura 3 – Exemplificação de símbolo SPC para o conceito prato.....	32
Figura 4 – Seis categorias do sistema SPC com a respetiva chave Fitzgerald.....	33
Figura 5 – Tabela de comunicação do <i>Software Boardmaker</i>	35
Figura 6 – O S. escuta a história.....	61
Figura 7 – O S. desvia o olhar do livro.....	62
Figura 8 – A investigadora aponta para as ilustrações do livro.....	62
Figura 10 – O S. interage com o livro.....	63
Figura 11 – O S. vira as páginas do livro.....	63
Figura 12 – O S. olha para outros objetos da sala.....	64
Figura 13 – O S. sorriu quando a história terminou.....	64
Figura 14 – O S. aponta para os símbolos SPC.....	64
Figura 15 – Ilustração de uma página do livro « <i>Oh, Boris!</i> » com símbolos SPC.....	65
Figura 16 – O S. vira as páginas do livro.....	65
Figura 17 – O S. sorriu ao olhar para o urso.....	65
Figura 18 – A D. sorri e escuta a história com atenção.....	66
Figura 19 – A D. desmotiva-se pela atividade.....	66
Figura 20 – A D. vira as páginas do livro.....	67
Figura 21 – A D. interage com o livro.....	67
Figura 22 – A D. explora as imagens do livro.....	67
Figura 23 – A D. olha para o livro com atenção.....	68
Figura 24 – Ilustração de uma página do livro « <i>O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)</i> » com símbolos SPC.....	68
Figura 25 – A D. solicita à investigadora que vá buscar outra história.....	69
Figura 26 – A D. perde o interesse pela história.....	69
Figura 27 – A D. sorri quando a história termina.....	69
Figura 28 – A D. olha para o livro com atenção.....	70
Figura 29 – A D. vira as páginas do livro.....	70
Figura 30 – A D. mexe e brinca com o urso.....	70
Figura 31 – Ilustração de uma página do livro « <i>Oh, Boris!</i> » com o urso feito em feltro.....	71
Figura 32 – A D. explora o livro sozinha.....	71
Figura 33 – Ilustração de duas páginas do livro « <i>Oh, Boris!</i> », na versão original.....	72
Figura 34 – Ilustração de duas páginas do livro « <i>Oh, Boris!</i> », na versão adaptada.....	72

Figura 35 – Ilustração de uma página do livro « <i>O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)</i> », na versão original (esquerda) e na versão adaptada (direita).....	87
Figura 36 – Ilustração de uma página do livro « <i>O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)</i> », na versão original (cima) e na versão adaptada (baixo).....	91

Lista de tabelas

Tabela 1 – Sessões de aplicação dos livros às crianças.....	59
Tabela 2 – Síntese da análise de conteúdo das entrevistas.....	73

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ASHA – American Association Hearing

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CIHG – Colestase Intra-Hepática da Gravidez

DSM –V – Manual de Diagnóstico e de Estatística das Perturbações Mentais

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

EUA – Estados Unidos da América

HEART – *Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology*

ICD – 10 – Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento

ISO – *International Organization for Standardization*

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PECS - Sistema de Comunicação por troca de figuras

PIC – *Picture Communication Symbols*

SAAC – Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SPC – Sistema Pictográfico para a Comunicação

TA – Tecnologias de Apoio

TAC – Tecnologias de Apoio à Comunicação

TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

A necessidade de comunicar surge, para qualquer indivíduo, como uma exigência e uma inevitabilidade para a sua inserção e, consequentemente, aceitação, na sociedade e no mundo que o rodeia. Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) referem que o ser humano é, por natureza, um comunicador, adotando várias formas e maneiras de comunicar.

Comunicar é um processo dinâmico, requer uma interação com o exterior, necessita de ter razões para o fazer, pressupondo a intenção de provocar algum efeito no outro. O Homem transporta em si potencialidades para responder aos estímulos humanos e a fala, para a maioria dos indivíduos, surge como algo inato através do qual se comunicam sentimentos, informações, conhecimentos; aprendem o significado dos objetos, das expressões faciais, dos gestos e falas. A comunicação, para Sousa (2011), está relacionada com todas as áreas do desenvolvimento, pois exige uma complexa combinação de competências cognitivas, sensoriais, sociais e motoras.

A maior parte dos conhecimentos aprendidos pelas crianças durante a infância surgem através da relação com os outros (adultos ou crianças), do que estes lhe contam e explicam, mas também vendo e ouvindo o que os outros dizem e fazem. Pereira (2014) defende que é através dessas interações que as crianças aprendem a comunicar, aprendem o significado dos objetos, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos e da fala. Desta forma, a criança adquire os conceitos e apropria-se de conhecimentos.

No entanto, de acordo com Sim-Sim, Nunes & Silva (2008), na criança com graves problemas de comunicação a sua aprendizagem é condicionada pelo facto da quase inexistência de meios ao seu alcance para poder interagir com o mundo que a rodeia, nomeadamente com os pais, familiares e amigos que não a conseguem compreender, deixando esta de constituir um parceiro ativo na comunidade cultural dado que existe uma falha grave na interação/comunicação, apresentando consequências negativas ao nível do seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

As crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), tal como evidencia Siegel (2008), têm um distúrbio neurológico de carácter permanente que, entre outros aspetos, manifestam dificuldades na comunicação onde se inclui a comunicação verbal, não-verbal e compreensão verbal. Daí que seja fundamental proporcionar a estas crianças meios para se expressarem de forma a melhorarem a sua qualidade de vida, autoestima e autonomia.

No desenvolvimento do regime jurídico em Portugal, estabelecido no Decreto-lei n.º 319/91, de 23 agosto, «Regime Educativo Especial», criou-se um novo diploma, o Decreto-lei N.º 3/2008 de 7 de janeiro, que acrescentou algumas novidades, definindo e organizando os apoios especializados no âmbito da Educação Especial, no âmbito da educação inclusiva, visando a equidade educativa e a garantia de igualdade (Martins, 2014). Esta igualdade assenta num sistema de práticas educativas recorrendo a diferentes tipos de estratégias que atentem às características e necessidades dos alunos. Deste modo, Gonçalves et al. (2008) mencionam que o apoio deve implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos e, quando necessário, a utilização de tecnologias de apoio. Deste modo, as medidas não correspondem somente aos alunos mas também a mudanças no contexto escolar onde os professores e educadores assumem um papel preponderante. Assim, Martins (2014) salienta que os currículos devem ser adaptados às necessidades individuais de cada criança, considerando os estilos e ritmos de aprendizagem,

existindo oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes.

Este trabalho de projeto surgiu no âmbito do Seminário intitulado “A Comunicação Aumentativa e Alternativa e as Tecnologias Digitais”, integrado na Unidade Curricular do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, “Tecnologias de Apoio e Comunicação Alternativa e Aumentativa”.

A escolha do tema do projeto intitulado «O livro adaptado como instrumento de comunicação: um exemplo de utilização de tecnologia digital» assenta em três pilares: a) a consciência de que é necessário criar condições que permitam que todos tenham acesso à informação e conhecimento, independentemente das suas condições físicas, psíquicas, económicas e sociais, como está previsto no Decreto-Lei n.º 3/2008; b) a necessidade de dar uma resposta particularizada e distinta aos indivíduos que apresentam alguma perturbação ao nível da comunicação (ex: PEA); c) a verificação da existência de escassos materiais adaptados para crianças com perturbação na comunicação, nomeadamente de livros adaptados em Símbolos Pictográficos de Comunicação (SPC).

O projeto está organizado em duas partes que se encontram divididas por capítulos. A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico, na qual se efetua uma referência ao conceito de Perturbação do Espetro do Autismo (PEA), de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e de inclusão de crianças com PEA; abordam-se as Tecnologias de Apoio e o seu contributo ao nível da educação especial e no desenvolvimento da comunicação; definem-se os conceitos de linguagem e de comunicação, focando-se no conceito de comunicação aumentativa e alternativa, destacando o sistema SPC. Ainda nesta parte, destaca-se a importância da leitura de histórias adaptadas para o desenvolvimento das crianças, especificamente das crianças com PEA.

Na segunda parte deste trabalho projeto é descrito o enquadramento empírico, explicando-se a problemática do estudo a qual tem como premissas: «Analisar as diferenças existentes entre a aplicação de um livro original e um livro adaptado com símbolos SPC, com recuso ao «*Software Boardmaker*», na inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura, bem como na promoção de competências comunicativas.» Expondo-se, seguidamente, os objetivos específicos que nortearam esta investigação, nomeadamente: 1) Procurar averiguar se o livro adaptado com signos do sistema pictográfico de comunicação (SPC) é um recurso facilitador de inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura, em comparação com o livro na versão original; 2) Verificar se o livro adaptado com signos do sistema pictográfico de comunicação (SPC) promove um maior desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com PEA, em comparação com o livro na versão original. No seguimento, é descrita a metodologia utilizada no estudo; as técnicas de recolha e análise de dados; referem-se os critérios de validade e os processos éticos que se tiveram em conta ao longo da investigação; referem-se os procedimentos relativos à seleção dos participantes; descrevem-se os dois participantes no estudo, a seleção e adaptação dos livros utilizados e as sessões de leitura dos livros; apresentam-se os resultados obtidos e a sua respetiva discussão. Por fim, descrevem-se as conclusões, definem-se as limitações e apresentam-se propostas para melhorar o presente estudo.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1. Perturbação do Espectro do Autismo

1.1. Definição de Perturbação do Espectro do Autismo

A palavra «Autismo» deriva do conjunto de duas palavras gregas ‘aut’ que significa ‘de si mesmo’ ou ‘próprio’, e ‘ism’ que significa ‘orientação’ ou ‘estado’ orientado para si próprio. O termo «Autismo» foi pela primeira vez usado no início do século XX para designar uma categoria de distúrbios do pensamento, que estava presente nos doentes com esquizofrenia. De acordo com Costa (2011), «Autismo» implica a existência de comportamentos ‘estranhos’ e/ou deficiências sérias de desenvolvimento nas áreas sociais e de comunicação.

Atualmente considera-se que as perturbações incluídas no «Espectro do Autismo» – «Perturbações Globais do Desenvolvimento» nos sistemas de classificação internacionais – são perturbações neuropsiquiátricas graves e precoces que apresentam uma grande variedade de expressões clínicas, já que resultam de disfunções do desenvolvimento do sistema nervoso central (Martins, 2014). Estas persistem ao longo da vida e podem coexistir com outras patologias (Gonçalves et al., 2008).

A designação de «Espectro do Autismo» refere-se a uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neuro-comportamentais, pretendendo caracterizar a manifestação de características através de várias combinações possíveis de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade (Gonçalves et al., 2008). O reconhecimento desta variabilidade de combinações é fundamental para compreender as pessoas com «Autismo» e as diferentes necessidades individuais. Não obstante estes indivíduos manifestam um conjunto de sintomas que permitem realizar um diagnóstico clínico, não existindo duas pessoas afetadas da mesma forma e, por isso, podem ser muito diferentes entre si, não constituindo um grupo homogéneo.

Presentemente, de acordo com Sanches (2006) citado por Martins (2014), as «Perturbações do Espectro do Autismo» englobam: o «Autismo Clássico» (Síndrome de Kanner), a «Síndrome de Asperger» (apresenta maior empatia e QI mais elevado e com melhores aptidões verbais que o autismo clássico), a «Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância» (criança apresenta um desenvolvimento normal no início da sua vida e só após os 2-4 anos de idade é que, de forma gradual, surgem sintomas autistas graves), outras condições autistas, como o «Autismo Atípico» (denominação sem um consenso geral, na medida em que estas perturbações compreendem alguns sintomas autistas, mas não respondem aos critérios necessários para o síndrome autista ou de Asperger) e «Síndrome de Rett».

1.2. Dados históricos do conceito

O conceito de «Autismo» foi pela primeira vez definido pelo pedopsiquiatra americano Leo Kanner, em 1943, quando agrupou onze crianças que apresentavam comportamentos semelhantes e que se distinguiam de outras perturbações (Kwee, 2006).

Hewitt (2010, p.7) refere que o pedopsiquiatra “ (...) descreveu o comportamento como sendo ‘marcadamente e distintivamente’ diferente do da maioria das outras crianças. Embora estas crianças tivessem uma aparência física normal, cada uma delas exibia um isolamento social extremo ou um afastamento autístico profundo”. Todas as crianças tinham a particularidade de manifestarem em comum um quadro clínico caracterizado por «Autismo» extremo, obsessão, estereotipias e ecolalia.

O trabalho de Kanner foi publicado em 1943 com o título de «*Autistic Disturbances of Affective Contact*» (Hewitt, 2010).

Em 1944, Hans Asperger, um médico também austríaco, escreve outro artigo intitulado «*Psicopatologia Autística da Infância*», no qual descreve um grupo de rapazes que tinha um QI (Quociente de inteligência) médio ou acima da média, mas que demonstravam limitações graves na interação social. No recreio, demonstravam frequentemente uma preferência pelo jogo solitário, em vez de se juntarem aos jogos das outras crianças (Costa, 2011). Este médico desenvolveu toda a sua atividade em Viena, não tendo qualquer conhecimento dos trabalhos de Leo Kanner.

As descrições de Kanner (1943) e de Asperger (1944) são semelhantes em vários aspetos. Estes autores sublinharam que a característica mais marcada neste diagnóstico é ao nível do relacionamento social, mais especificamente o evitamento do contacto visual, as estereotipias verbais e comportamentais de grande resistência interativa. Marques (2000) refere que os sujeitos com esta perturbação evidenciaram uma procura constante de isolamento e de interesses especiais no que se refere a objetos e comportamentos bizarros, apresentando uma tendência para manterem interesses obsessivos ou invulgares e uma preferência pelas rotinas. Contudo, nenhuma das crianças evidenciava malformações físicas.

Em 1979, Wing e Gould publicaram os resultados do seu estudo, desenvolvido em Camberwell, o qual comprovava que, embora as crianças com «*Perturbação do Espectro do Autismo*» (PEA) apresentassem um vasto leque de dificuldades, havia três áreas de incapacidade facilmente identificadas: linguagem e comunicação, competências sociais, e flexibilidade de pensamento ou de imaginação. Desta forma, Hewitt (2010) salienta que esta «*Tríade de Incapacidades*» veio a ser a base de diagnóstico do «*Autismo*», que irá ser descrita posteriormente neste capítulo.

Nos anos 80, tal como descreve Martins (2014), o «*Autismo*» foi incluído numa nova classe, a de «*Perturbações Globais do Desenvolvimento*» com início na infância. Surgiu, então, pela primeira vez a denominação de «*Perturbações Globais do Desenvolvimento*», termo que persiste até ao momento presente.

1.3. Diagnóstico e características comportamentais

O diagnóstico desta perturbação continua a ser realizado através da avaliação direta do comportamento do indivíduo, segundo determinados critérios clínicos presentes nos sistemas de classificação do Manual de Diagnóstico e de Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V) e Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento (ICD-10) (Gonçalves et al., 2008). Ambos os sistemas de classificação aceitam que existe um espectro da condição autista que consiste numa perturbação do desenvolvimento, tendo por base a tríade de características.

Deste modo, de acordo com a APA (2002), o diagnóstico de «*Autismo Clássico*» tem por base a presença de um desenvolvimento anormal que se manifesta antes dos três anos de idade e por um disfuncionamento funcional em pelo menos uma das seguintes áreas: interação social, comunicação, jogo simbólico ou imaginativo.

Verifica-se a existência de um défice qualitativo na interação social, de acordo com as normas da APA (2002), quando estão presentes pelo menos dois dos seguintes sintomas:

défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, incapacidade para desenvolver relações com os pares adequados ao nível de desenvolvimento, falta de procura espontânea para partilha de interesses ou atividades com outras pessoas, falta de reciprocidade emocional ou social.

Já o défice qualitativo na comunicação, tal como descrito na APA (2002), pode se manifestar por um dos sintomas: atraso ou ausência de desenvolvimento da linguagem oral, acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversa com as outras pessoas, uso estereotipado ou repetitivo da linguagem, falta de jogo simbólico/ imitativo variado e espontâneo adequado ao nível de desenvolvimento.

É notória a presença de padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, referido na APA (2002), quando existe pelo menos um dos sintomas: preocupação absorvente por um ou mais padrões de interesse estereotipados ou restritos não normais quer na intensidade quer no seu objetivo, adesão a rotinas ou rituais específicos não funcionais, maneirismos motores estereotipados e repetitivos (e.g., sacudir ou rodar as mãos ou movimentos complexos de todo o corpo), preocupação persistente com partes de objetos.

A forma como o «Autismo» interfere no desenvolvimento do indivíduo faz com que a pessoa com PEA apresente um modo muito específico de pensamento e de funcionamento (Gonçalves et al., 2008).

O «Autismo», descrito por Kwee (2006), tanto pode manifestar-se em indivíduos que apresentam dificuldades muito severas na aprendizagem como em outros com um nível intelectual elevado. Algumas pessoas com PEA poderão ter sucesso académico, serem bons alunos, terem êxito nas suas opções profissionais e ao mesmo tempo experimentar algumas dificuldades sociais e de comunicação, necessitando de ajudas para se adaptarem. Outras apresentarão dificuldades na aprendizagem exigindo suporte para realizar as tarefas mais simples do dia-a-dia.

A identificação das características específicas desta perturbação, nomeadamente, nos défices de processamento sensorial, capacidade de atenção, sequencialização, motivação, resolução de problemas, memorização, cognição social e linguagem, na perspetiva de Gonçalves et al. (2008), tem permitido reconhecer e tentar compensar os fatores condicionantes da aprendizagem.

Na prática, estas características traduzem-se por algumas dificuldades, como as seguidamente expostas (EDEPE, 2011):

- Dificuldades quanto ao relacionamento com pessoas, objetos ou eventos;
- Uso invulgar de objetos ou brinquedos;
- Incapacidade de estabelecer interações sociais com outras crianças;
- Incapacidade de ter consciência dos outros;
- Estabelecer relacionamentos com os outros, em que estes são tratados como objetos inanimados;
- Contacto visual difícil, sendo normalmente evitado;
- Incapacidade para receber afetividade;

- Intolerância a contactos físicos;
- Dependência de rotinas e resistência à mudança;
- Comportamentos compulsivos e ritualísticos;
- Comportamentos de autoestimulação;
- Comportamentos que produzem danos físicos próprios, como bater persistentemente com a cabeça;
- Hiper ou hipossensibilidade a vários estímulos sensoriais;
- Comportamentos violentos dirigidos a outros;
- Competências comunicativas verbais e não-verbais severamente afetadas;
- Incapacidade para comunicar com palavras ou gestos;
- Vocalizações não relacionadas com a fala;
- Repetição de palavras proferidas por outros (ecolalia);
- Repetição de expressões anteriormente ouvidas (ecolalia retardada).

De acordo com Oliveira (2009), o «Autismo» pode ser diagnosticado em jovens e crianças pela observação, usando questionários apropriados e selecionando ferramentas de avaliação específicas. O diagnóstico precoce e intervenção adequada, também precoce, conduzem a resultados significativamente melhores e a melhores níveis de funcionamento para aqueles que se encontram no «Espetro do Autismo».

1.4. Tríade de Incapacidades

Após a realização de um estudo sobre o movimento expressivo no desenvolvimento da comunicação não-verbal em crianças e jovens com PEA, em 1979, Wing e Gould confirmaram que, embora as crianças autistas apresentassem um vasto leque de dificuldades, havia três áreas de incapacidade comuns que podiam ser facilmente identificadas – interação social, comunicação e imaginação/ jogo simbólico (Gonçalves et al., 2008).

Deste modo, todas as crianças com PEA apresentavam uma tríade de características que específicas que se agrupavam nos seguintes sintomas (Marques, 2000):

- Limitação extrema na capacidade da criança participar em situações que exigem um certo convívio social ou interação social mútua;
- Forte diminuição da capacidade da criança participar em convívios sociais que incentivem a utilização da expressão livre da comunicação tanto recetiva como expressiva;
- Redução do poder de utilização da capacidade imaginativa e da fantasia da criança, fazendo com que ela adquira um limitado repertório comportamental. A criança tem dificuldade de fantasiar, demonstrando um comportamento muito repetitivo e estereotipado.

Ao conjunto destes três sintomas, deu-se o nome de «Tríade de *Lorna Wing*» ou «Tríade de Incapacidades». Costa (2011) refere que esta tríade se manifesta, então, em três domínios: social, linguagem e comunicação, pensamento e comportamento (Figura 1.). O domínio social diz respeito ao desenvolvimento social perturbado, diferente dos padrões habituais,

especialmente o desenvolvimento interpessoal. A criança com PEA pode isolar-se mas pode também interagir de forma estranha, fora dos padrões habituais. Já o domínio da linguagem e comunicação prende-se com o facto da comunicação, tanto verbal como não-verbal ser deficiente e desviada dos padrões habituais. A linguagem pode ter desvios semânticos e pragmáticos. Muitas pessoas com PEA (estima-se que cerca de 50%) não desenvolvem a linguagem durante toda a vida. Por último, o domínio do pensamento e do comportamento está relacionado com a rigidez do pensamento e do comportamento, fraca imaginação social, presença de comportamentos ritualistas e obsessivos, dependência de rotinas, atraso intelectual e ausência de jogo imaginativo, caraterísticos desta população.

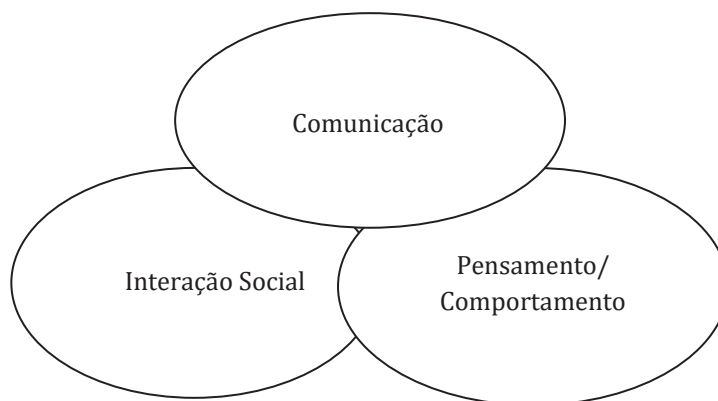


Figura 1 - Tríade de Incapacidades.

Fonte: adaptado de Costa (2011).

1.5. Etiologia

As causas do «Autismo», de acordo com Mello (2007), são desconhecidas. Acredita-se que a origem do «Autismo» esteja em disfunções presentes em alguma parte do cérebro, embora ainda não definida de forma conclusiva esta causa, estando, provavelmente, relacionada com origem genética. Além disso, admite-se que possa ser causado por problemas relacionados a factos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto.

Contudo, existem duas grandes teorias que defendem causas opostas: «Teorias Psicogenéticas» e «Teorias Biológicas» (García & Rodriguez, 1997).

Relativamente às «Teorias Psicogenéticas», García & Rodriguez (1997) defendem que as crianças autistas são consideradas normais no momento do nascimento, mas que devido a fatores familiares adversos ao longo do seu desenvolvimento, desencadeiam um quadro de autismo. São considerados como fatores a existência de uma perturbação psiquiátrica parental ou caraterísticas de personalidade anómala dos pais, o quociente intelectual e a classe social dos pais, a interação anómala entre pais e filhos, o *stress* intenso e acontecimentos traumáticos numa fase precoce da vida da criança (Cantweel, Baker e Rutter, 1984 citado por García & Rodriguez, 1997). No entanto, estas teorias são defendidas por poucos autores, pois não apresentam uma sustentação válida. Frequentemente confundem-se as causas com as consequências da perturbação, já que as alterações verificadas nos pais surgem em consequência da convivência com o filho (Polaino, 1981 citado por García & Rodriguez, 1997).

Já como causas biológicas, García & Rodriguez (1997) descrevem as teorias genéticas (Síndrome do Cromossoma X Frágil), as anomalias bioquímicas (Esclerose Tuberculosa), as de tipo infeccioso (Encefalite), a teoria da disfunção cerebral do hemisfério esquerdo e as teorias imunológicas.

De facto, apesar da multiplicidade de estudos existentes e de se reconhecer que apresentam uma causa biológica bem demonstrada, continua ainda por definir qual a etiologia precisa que desencadeia um quadro clínico de «Autismo» (Gonçalves et al., 2008). No entanto, parece ser consensual que esta perturbação evidencia uma origem multifatorial, devendo ser considerados fatores genéticos, pré e pós natais, com uma combinação complexa que leva a uma grande variação na expressão comportamental.

Em termos de prevenção do «Autismo», Mello (2007) menciona que se deve ter em consideração os cuidados gerais a todas as gestantes, especialmente cuidados com a ingestão de produtos químicos, tais como remédios, álcool ou fumo.

1.6. Incidência

Estudos realizados demonstram que o «Autismo» é mais frequente nos rapazes do que nas raparigas, numa proporção de três a quatro para um, respetivamente. Também aparece em quatro ou cinco por cada dez mil habitantes (García & Rodriguez, 1997). Em todo o mundo, são encontrados casos de «Autismo» em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Oliveira (2006) relata que para uma população de 10.000 pessoas, há 10 pessoas com «Autismo» e 2,5 com «Síndrome de Asperger». Na mesma população há 30 pessoas com «Perturbações Globais do Desenvolvimento» no quadro do «Autismo». Estudos desenvolvidos em Portugal apontam para números semelhantes.

1.7. Importância do meio familiar

A família é uma rede complexa de relações e emoções pela qual perpassam sentimentos e comportamentos. Assim, Mello (2007) refere que, através desta, tenta-se entender a interação e a dinâmica frente ao «Autismo», uma vez que esta síndrome interfere na posição social e no estilo de vida nos relacionamentos do autista com o mundo externo.

Atualmente, um elemento familiar autista afeta as relações familiares. Desta forma, Gonçalves et al. (2008) indicam que, por vezes os pais apresentam sentimentos de desvalia por terem filhos com estas características. Contudo, estes têm passado a ser vistos como parceiros necessários para o tratamento e desenvolvimento das crianças. Estas novas perspetivas resultam de uma nova visão da família e maior apreciação do seu papel no norteamento das dinâmicas pessoais da criança autista, contribuindo positivamente para o relacionamento familiar.

Por outro lado, o «Autismo» modifica o contexto, transformando o clima emocional, pois a família une-se à disfunção da sua criança. Paralelamente, mencionado por Mello (2007), torna-se inviável reproduzir normas e valores sociais e, conseqüentemente manter o contexto social. As relações familiares são então afetadas com a presença de uma criança autista, e a comunicação conjugal torna-se confusa aparecendo agressividade.

1.8. Intervenção pedagógica

No que concerne ao trabalho a desenvolver com crianças com «Autismo» em contexto educativo, devem-se ter sempre em conta as características típicas da perturbação e, desta forma adequar as estratégias a serem utilizadas com a finalidade de se obter o maior sucesso da criança (Gonçalves et al., 2008).

Assim, deve-se:

- Criar um ambiente calmo de trabalho;
- Orientar a atenção a nível individual;
- Garantir que a criança compreende aquilo que se espera do seu comportamento;
- Simplificar a linguagem utilizada;
- Dar uma instrução de cada vez;
- Utilizar expressões faciais e gestos simples e explícitos;
- Dar tempo à criança para responder;
- Ser sensível às tentativas de comunicação manifestadas pela criança;
- Criar situações que encorajem a comunicação;
- Permitir que a criança se isole;
- Programar as atividades de forma a incluir rotinas previsíveis, introduzindo as alterações de forma muito gradual;
- Explicar as mudanças através de auxiliares visuais;
- Trabalhar em estreita relação com a rede de apoio disponível, nomeadamente a família.

Em suma, é importante antecipar tudo aquilo que provoca ansiedade à criança, fazer as alterações necessárias no contexto e programar atividades adequadas para a redução da tensão (Gonçalves et al., 2008).

Existem vários modelos de intervenção e de terapias para as crianças com PEA, desde intervenções médicas, terapêuticas, psicológicas e educacionais. No entanto, no presente estudo apenas se abordará um modelo que envolvem o atendimento educacional: o «Modelo TEACCH». Martins (2014) salienta que este modelo, além de ser o mais vulgar nas Unidades de Ensino Estruturado (UEE), tem como objetivo comum modificar comportamentos, dando especial atenção à promoção das capacidades de comunicação das crianças com PEA.

1.9. Modelo TEACCH

O programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) foi criado em 1971, por Eric Shopler e pelos seus colaboradores da Universidade de Chapel Hill, na Carolina do Norte, com vista ao tratamento e educação de crianças com PEA e com problemas relacionados com a comunicação (Meisels, 2000 citado por Martins, 2014).

Este modelo, tal como descreve Gonçalves (2011), tem como filosofia ajudar estas crianças a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas, de modo a que atinjam

o máximo de autonomia ao longo da vida. Em Portugal, é utilizado desde 1996 e visa dar uma resposta educativa a alunos com PEA que frequentam as escolas do ensino regular.

Baseado no facto das crianças autistas serem frequentemente aprendizes visuais, aquele programa traz uma clareza visual ao processo de aprendizagem, procurando a recetividade, a compreensão, a organização e a independência. Assim, a criança trabalha num ambiente altamente estruturado que deve incluir organização física dos móveis, áreas de atividades bem identificadas, horários de rotina e trabalhos baseados em figuras e instruções claras de encaminhamento. A criança é guiada por uma sequência de atividades, que a ajuda a organizar-se. Martins (2014) evidencia que o programa TEACCH para crianças com PEA respeita e adequa-se às características desta população, centra-se nas áreas fortes detetadas no «Autismo», está adaptado à funcionalidade e necessidades de cada criança, envolve a família e todos os que intervêm no processo educativo, diminui as dificuldades ao nível da linguagem recetiva, aumenta as possibilidades de comunicação e permite uma maior diversidade de contextos.

Trabalhar as crianças com PEA, num ensino estruturado, é estabelecer princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia (Gonçalves et. al, 2008). Por isso, as UEE constituem uma resposta educativa específica baseada no ensino estruturado, um valioso recurso pedagógico nas escolas, ajudando essas crianças a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interação e aprendizagens, ou seja melhorar a qualidade de vida, a autonomia e participação na escola com os seus pares. Criam-se, assim, ambientes seguros com áreas bem definidas, proporcionando um adequado às características sensoriais desses alunos e promove situações de ensino individualizado.

De acordo com a metodologia Teacch as quatro componentes principais deste tipo de ensino estruturado são (Carvalho & Onofre, 2007):

1- A estrutura física dividida em seis áreas de aprendizagem ou de trabalho com fronteiras bem definidas, consoante a atividade específica que nela se desenvolve.

2- A informação visual que se encontra em todas as áreas da sala, nitidamente identificadas, por imagens, símbolos ou pictogramas (o SPC é o mais frequentemente usado), permitindo ao aluno perceber em que área vai realizar as tarefas. A informação do próprio aluno, ou horário individual informa-o acerca das atividades que ele irá realizar e em que sequência deverá realizá-las.

3- O plano de trabalho que apresenta as tarefas a realizar na área de trabalho, permitindo que o aluno compreenda o que se espera dele, que organize o seu trabalho e complete as suas tarefas.

4- As pistas facilitadoras do desempenho que funcionam como mecanismos que ensinam as crianças/jovens a olhar para as instruções, recorrendo frequentemente ao SPC, sendo ferramentas importantes no ensino de crianças/jovens com PEA.

As Áreas de Trabalho, consideradas básicas numa Sala de Recursos Teacch, de acordo com Carvalho & Onofre (2007), são:

I. A área de aprender – Trabalho individual com a criança para a aquisição de novas competências.

II. A área de trabalho - Realização de atividades pela criança aprendidas de forma autónoma.

III. A área de lazer – Espaço onde não existem exigências por parte do adulto, em que a criança/jovem poderá brincar ou aprender a brincar.

IV. A área de trabalho de grupo - Desenvolvimento de atividades que promovem e favorecem as interações sociais.

V. A área de reunião – Área destinada a desenvolver atividades que garantem a planificação e a estrutura, promovendo a comunicação e interação social.

VI. A área de trabalho no computador – Utilização da informática para ajudar a ultrapassar dificuldades, tanto em termos de reprodução gráfica, como em termos de atenção e de perseverança.

Também podem existir outras áreas, como:

Área para brincar estruturado - Desenvolvimento de algumas atividades lúdicas.

Área para leitura – Local onde se visualizam e leem livros.

Área para realizar atividades de expressão plástica – Desenvolvimento de atividades variadas que possibilitam dessensibilizações de contacto e desenvolvimento da motricidade fina.

Para o efeito, apresenta-se na Figura 2 um exemplo de uma UEE:

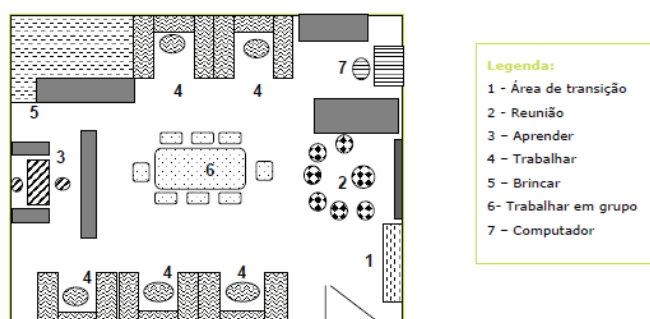


Figura 2 – Estruturação da UEE.

Fonte: adaptado de Carvalho, C. & Onofre, C. (2006).

Capítulo 2. Inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo

2.1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surgiu nos anos setenta, através do reconhecido relatório «Warnok Report» (1978), como resultado de um estudo, que revolucionou as perspetivas de intervenção dentro do campo educativo e pedagógico, em crianças onde se manifestavam diversos tipos de problemáticas. Como relata Izquierdo (2006), este relatório pôs fim à ‘fronteira rígida’ entre a criança normal e a criança deficiente, vindo a contribuir para a noção de aluno com necessidades especiais e que a escola não pode ser um local de elite, rejeitando todos aqueles que não se enquadram dentro dos parâmetros pré-estabelecidos de ‘normalidade’.

Os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou durante todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional. Correia (2010) salienta que o termo «condições específicas» é utilizado para se fazer referência ao conjunto de alunos com problemáticas relacionadas com o autismo, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagens específicas, os problemas de comunicação, a multideficiência e os problemas de saúde (sida, epilepsia, diabetes, etc).

Esta definição, ainda de acordo com Correia (2010), permite concluir que um aluno com NEE só pode ser considerado como tal quando reúne condições específicas que lhe deem direito a intervenções concretizadas por profissionais de educação especializados, com o objetivo de serem dadas respostas educativas eficazes, capazes de responder às suas necessidades. Deste modo, para a concretização dos programas curriculares, a própria escola deve poder recorrer, sempre que necessário, a um conjunto de recursos especializados, tais como, serviços de apoio do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico, de forma a respeitar os direitos do aluno e, desta forma, se trabalhar em prol do real sucesso do aluno.

A conceção de NEE pressupõe que as escolas estejam abertas a receber estes alunos, criando, sempre que necessário, recursos para garantir uma correta inclusão dos mesmos. Um aluno poderá ser considerado um aluno com NEE caso, no decorrer do seu percurso académico, surjam problemas de aprendizagem. Porém, Rodrigues (2003) salienta que é necessário e fundamental perceber de que forma se pode chegar a estes alunos e que, no caso em particular da adaptação curricular esta varia consoante a patologia em questão.

Atualmente, quase todos os países desenvolvidos que se debruçam sobre o tema associado às NEE. Em Portugal, este conceito é bastante relevante e, como tal, existe um decreto-lei (decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro) específico para esta área da educação. Esta designação de NEE possui um carácter bem mais vincado do que se pensa, pois, tal como afirma Martín & Gil (2011), ela é o resultado da evolução democrática, da conquista da igualdade de direitos de todas as crianças e adolescentes em idade escolar, quer seja ao nível escolar ou social e, essencialmente à não discriminação independentemente da patologia que a criança/aluno apresente, à raça, à religião, opinião, às características intelectuais e físicas.

Em termos curriculares, Correia (2008) divide as NEE em dois grandes grupos: as «NEE permanentes» e as «NEE temporárias»:

a) As «NEE permanentes» obrigam a que se proceda a uma adaptação generalizada do currículo, sendo objeto de avaliação permanente, sequencial e sistemática, de acordo com os progressos do aluno. Estas adaptações mantêm-se durante todo ou grande parte do percurso escolar do aluno. Neste tipo de necessidade encontram-se crianças ou jovens com problemas de origem orgânica, intelectual, como deficiência mental ligeira, moderada, severa e profunda, dotados e sobredotados, com dificuldades de aprendizagem, funcionais, sensoriais como sejam os cegos e amblíopes, surdos e hipoacústicos, défices socioculturais e económicos graves, entre outros. Os problemas referidos poderão fomentar maiores ou menores alterações, no desenvolvimento destes indivíduos. Também se inserem neste grupo os alunos com dificuldades de aprendizagem, uma vez que revelam problemas na receção, organização e expressão da informação. Existem, igualmente, outros problemas de saúde, onde doenças como a diabetes, a asma, a leucemia, a sida, epilepsia, cancro, entre outras, dificultam a integração escolar e foram também alvo de atenção especial. A partir de 1990, por parte das instituições educacionais, houve maior atenção para estes problemas, já que podem originar o insucesso escolar nas crianças portadoras destas patologias.

b) No que concerne às «NEE temporárias», pode-se afirmar que exigem uma adaptação parcial do currículo para que este se possa ajustar às características e necessidades dos alunos durante o seu percurso escolar. Estas dificuldades referem-se a problemas de leitura, escrita e cálculo, ao nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico ou socioemocional. Estas crianças desenvolvem-se apenas num ritmo mais lento no que diz respeito à área de aprendizagem em que se encontram quando comparativamente com as crianças ditas normais. O seu desenvolvimento depende das interações com o meio em que estão inseridas, que será tanto mais enriquecido quanto maior for a importância que se der à participação da criança desde o seu nascimento. No mesmo sentido, González (2010) menciona que os objetivos educacionais para as crianças com necessidades educativas temporárias são iguais aos das outras crianças, no sentido que visam melhorar a sua cognição e a capacidade de resolver problemas.

2.2. Conceito de Inclusão

A inclusão de pessoas portadoras de deficiência continua a ser um desafio dos mais complexos do ponto de vista social. Com efeito, Crochík (2012) refere que a inclusão, na sua plenitude, como bem-estar adequado para todos, num determinado contexto social, pressupõe proteção social mas exige sobretudo cidadania. Ou seja, tem uma dimensão fortemente social é por aí que se deve começar por encarar os problemas que a inclusão levanta.

Atualmente verificam-se progressos significativos ao nível dos princípios e dos valores morais, que além de reconhecidos pela sociedade, encontram-se devidamente consagrados em lei. Porém, de acordo com Baptista (2011), apesar de existir reconhecimento social, continuam a ser verificados graves obstáculos ao nível do comportamento e do quotidiano individual. Essa vertente individual de mudança em relação à inclusão, só é possível de concretizar através das relações e interações que se estabelecem com os outros. Neste caso concreto, com as pessoas portadoras de deficiência. Deste modo, é necessário entender a diferença, confrontando-se com ela e, como tal, estar-se atento às próprias diferenças e

diversidades, desafiando os nossos sentimentos e emoções face ao outro ser diferente. Assim, na perspectiva de Crochík (2012), a inclusão só faz sentido numa perspectiva de pessoa diferente e em mudança inserida numa sociedade que aceita a diferença como enriquecedora, ou pelo menos, como parte fundamental e constituinte de si mesma. Pois, no caso da pessoa deficiente pode limitar seriamente o seu envolvimento social.

Nesta perspectiva social, Franco (2011) prefere considerar percursos inclusivos em vez de inclusão. Existe uma perspectiva de continuidade com diferentes momentos, desafios e exigências, evitando a ideia errada de que os problemas de inclusão se resolvem definitivamente, na escola, no emprego, ou noutra qualquer momento particular. Deste modo, o conceito de «inclusão» não pode ser visto como estático mas sim como estando em permanente evolução, não se conseguindo determinar o seu início e o seu fim.

O conceito de «inclusão», de acordo com Verdugo (2009), pode ser definido numa perspectiva de desenvolvimento, mudança e transformação. Nesta linha de pensamento, este conceito abrange vários níveis:

a) Ao nível do próprio conceito: não pode ser considerado estático e desligado dos movimentos sociais e políticos das últimas décadas, existindo diferenças evidentes entre os desafios da inclusão de hoje, os que existiram no passado e os que existirão no futuro.

b) Ao nível das instituições e das suas respostas: as respostas inclusivas são uma maneira de uma sociedade inclusiva se organizar para responder, num determinado momento, às necessidades das pessoas com deficiência. Não é a educação que é inclusiva que torna as escolas inclusivas, mas são as escolas inclusivas na sua conceção que permitem educar inclusivamente e para a inclusão.

c) Ao nível do desenvolvimento individual: o percurso de vida é muito importante, pois é o que o promove, inibe ou prejudica num determinado momento que irá ser decisivo para todo o processo.

d) Ao nível dos contextos: não há inclusão se não existirem contextos inclusivos. A inclusão é sempre algo a construir, enquanto projeto coletivo e enquanto projeto pessoal de cada cidadão. De nada adianta a publicação de leis se não existir este pressuposto de construção de algo.

No mesmo sentido, Sanches (2011) evidencia que a palavra inclusão, nos dias de hoje, pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia. Apesar de já existir alguma discussão sobre este conceito, há alguns indícios que parecem que o mesmo ainda não foi totalmente conhecido nem interiorizado pela população em geral.

2.2.1. Escola Inclusiva

Para que uma criança cresça em liberdade, com direito a uma educação igual e de qualidade, é preciso elaborar um conjunto de legislação pertinente devidamente regulamentado e implementado em todas as escolas e turmas do país. Correia (2010) refere que só assim será possível iniciar uma real inserção de todas as crianças em ambientes de equidade educativa, de qualidade, onde os seus direitos sejam respeitados e as suas necessidades atendidas.

Várias conferências e compromissos internacionais, nomeadamente a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o Warnock Report (1978), o Fórum Mundial de

Educação para todos (1990), as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para pessoas com Deficiências (1993), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta de Luxemburgo (1996), a Declaração de Madrid (2002), entre outros, defendiam a ‘educação para todos’, uma ‘educação inclusiva’ que promova o sucesso de todos e de cada um, assente em determinados princípios: direitos (e não caridade), igualdade de oportunidades (e não de discriminação). No mesmo sentido, a equidade e a democracia, estiveram também por detrás da criação do termo «inclusão escolar».

A Conferência de Salamanca (1994), onde foi aprovada a «Declaração de Salamanca», primeiro documento internacional a defender a inclusão escolar de estudantes com deficiência, foi um marco decisivo para a evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com NEE, com a instituição do conceito de «educação inclusiva», isto é, uma escola para todos.

A escola inclusiva reflete a comunidade como um todo, não seleciona, não exclui, não rejeita, não tem barreiras e é acessível a todos a nível físico e educativo, não sendo competitiva. Estas premissas, de acordo com Sanches & Teodoro (2007), estão também presentes nos princípios divulgados na «Declaração de Salamanca», quando a mesma propõe que a educação se deve concretizar em escolas regulares, como escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos, para além de proporcionarem uma educação adequada à maioria das crianças.

Uma das ideias principais da educação inclusiva, defendida por vários autores, nomeadamente, González (2010), Baptista (2011) e Crochík (2012) é que a escola deve ser de todos e para todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual.

Os principais valores da escola inclusiva são: “ (...) aceitação, pertença à comunidade, relações pessoais, interdependência, considerando pais e professores como uma unidade de aprendizagem.” (González, 2010, p. 63). Esta ideia também é partilhada por Silva (2009) ao referir que, na perspetiva de escola inclusiva, a responsabilidade da resposta a dar aos alunos, independentemente das dificuldades que alguns possam ter, é da própria escola.

Neste sentido, como refere Rodrigues (2003), todos os alunos estão na escola para aprender, participando e pertencendo à escola e ao grupo/turma; a escola responsabiliza-se pelos seus alunos e compromete-se a adotar uma pedagogia capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo os que apresentam deficiências graves e os mais desfavorecidos, seguindo o princípio que o ensino se deve adaptar às necessidades dos alunos e não o contrário. Assim, depreende-se que em contexto escolar, o movimento pela inclusão foi baseado essencialmente no direito de todos os alunos participarem juntos nas propostas da escola, nas aprendizagens e ainda nas atividades, sem permitir qualquer tipo de discriminação.

Deste modo, Baptista (2011) salienta que o grande objetivo da escola inclusiva é o de formar todos, respeitando a sua individualidade. Para que tal aconteça, a escola inclusiva tem que combater as diferenças, favorecer a igualdade de oportunidades, reconhecer e satisfazer as necessidades dos alunos, garantir um bom nível de educação, sensibilizar alunos, pais e

comunidade, utilizar recursos, criar novos métodos de aprendizagem, recorrer a estratégias diversificadas e não deixar nenhum aluno para trás.

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva. Sanches & Teodoro (2007) explicam que uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, dando origem a mudanças de mentalidades, políticas e práticas educativas. Neste contexto, convém salientar que ao falarmos de educação inclusiva também nos estamos a referir às aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com a natural heterogeneidade característica de qualquer grupo.

O princípio das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos tenham oportunidade de aprenderem juntos, independentemente das dificuldades ou diferenças que possam ter. Nesta ordem de ideias, Sanches (2011) defende que as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades de todos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo assim um bom nível de educação, através da elaboração de currículos adequados, da boa organização escolar, de estratégias pedagógicas e de uma cooperação com as comunidades, sendo necessário existir um conjunto de apoios e serviços que satisfaçam a diversidade de necessidades especiais integradas na escola.

A inclusão pressupõe a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com o respetivo apoio às suas características e necessidades. Correia (2008) considera que estes serviços educativos de educação especial devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões, inerentes ao quotidiano de cada um (lazer, emprego, ajustamento social, etc). Assim, deve-se ter sempre em atenção a individualização e personalização das estratégias educativas enquanto método para promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à cidadania plena por parte de todos, evitando a mera colocação de todos os alunos com NEE nas turmas regulares sem que um conjunto de pressupostos seja assegurado.

Em síntese, de acordo com Baptista (2011, p. 10): “ (...) O horizonte que temos à nossa frente é o da educação e da escola inclusiva, que eduque todos sem deixar ninguém para trás. As ciências da Educação já demonstraram que este caminho é viável, a comunidade das nações já o proclamou e legitimou e muitos países já o puseram em prática com sucesso.”

2.2.2. Inclusão de crianças com Perturbação do Espetro do Autismo

No desenvolvimento do regime jurídico em Portugal, estabelecido no Decreto-lei n.º 319/91, de 23 agosto, «Regime Educativo Especial», criou-se um novo diploma, o Decreto-lei N.º 3/2008 de 7 de janeiro, que acrescentou algumas novidades, definindo e organizando os apoios especializados no âmbito da Educação Especial, no âmbito da educação inclusiva, visando a equidade educativa, a garantia de igualdade (Martins, 2014).

Os objetivos da educação especial, referido por AEDEE (2009) citado por Martins (2014), são a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

Reconhece-se, atualmente, que as dificuldades de desenvolvimento manifestadas por alunos com Perturbações do Espetro do autismo (PEA) não são apenas decorrentes da sua

problemática central, mas também da forma como estas são aceites e compensadas pelo meio ambiente (Gonçalves et al., 2008). Atendendo a esta circunstância, a inclusão de crianças e jovens com PEA em meio escolar requer, por vezes, a prestação de apoios diferenciados e adequados a essa forma específica de pensar e de aprender.

Por outro lado, no contexto da educação inclusiva, “ (...) é consensualmente considerado que os ambientes educacionais regulares oferecem às crianças com PEA uma igualdade de oportunidades, e uma melhor preparação para a vida.” (Hewitt, 2006, p. 5). Estes ambientes pretendem dar uma resposta efetiva às necessidades desses alunos, através da adequação do currículo formativo, mas também a nível da organização do espaço pedagógico.

Entre outras medidas, tal como menciona Martins (2014), o diploma de Educação Especial estabelece a possibilidade dos agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas diferenciadas através da criação de UEE para a educação de alunos com PEA. As UEE podem constituir um valioso recurso pedagógico das escolas ou agrupamento de escolas. Com base no ensino estruturado, procuram tornar o ambiente em que o aluno se insere mais previsível e acessível, ajudando-o a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interação e aprendizagens. Esta resposta educativa específica, de acordo com Gonçalves et al. (2008), visa melhorar a qualidade de vida das crianças/jovens com PEA, aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade.

As UEE dão, assim, respostas educativas a essas adequações no apoio à educação e inclusão de alunos com PEA nas escolas, concentrando meios e recursos de qualidade, de modo a promover a funcionalidade desses alunos, ajudando-os a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas para atingirem a autonomia.

São vários os modelos de intervenção educativa no que respeita ao trabalho com autistas. Por exemplo, o «Modelo Teacch» é o mais comum nas UEE nas escolas. Trabalhar as crianças com PEA, num ensino estruturado, é estabelecer princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, que promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia (Ainscow, 1996 citado por Martins, 2014). Por isso, as UEE constituem uma resposta educativa específica, um valioso recurso pedagógico nas escolas, tendo como base o ensino estruturado, ajudando essas crianças a encontrar maior disponibilidade para a comunicação, interação e aprendizagens, ou seja melhorar a qualidade de vida, a autonomia e participação na escola com os seus pares. Criam-se, assim, ambientes seguros com áreas bem definidas, proporcionando um espaço adequado às características sensoriais desses alunos e promovendo situações de ensino individualizado (Gonçalves et al., 2008 citado por Martins, 2014).

Capítulo 3. Tecnologias de Apoio

De acordo com o Decreto-Lei 3/2008 (2008, p.158), “ (...) a adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.” (artigo 16º), sendo uma delas as Tecnologias de Apoio (TA).

As TA, de acordo com a *International Organization for Standardization* (ISO) são qualquer produto (incluindo dispositivos, equipamentos, instrumentos, tecnologia e *software*) especialmente concebido ou disponível, para prevenir, compensar, monitorizar, aliviar ou «neutralizar» deficiências, limitações de atividade e restrições de participação (Mavrou, 2011). Apoiando a mesma conceção, Sharma & Madhumita (2012) definem TA como qualquer dispositivo, equipamento ou sistema – adquirido comercialmente, modificado ou personalizado – usado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de um indivíduo com deficiência.

Nesta ordem de ideias, Encarnação, Azevedo & Londral (2015) defendem que a designação de TA é um termo que abrange qualquer dispositivo (produto de apoio) ou sistema que permite a um indivíduo realizar uma tarefa que não conseguiria realizar de outra forma, ou que aumenta a facilidade ou segurança com que a tarefa pode ser realizada. Deste modo, estes recursos potenciam a interação social e física entre a pessoa e os contextos envolventes. Nestas definições, Encarnação, Azevedo & Londral (2015) mencionam que é colocada uma ênfase nas capacidades funcionais dos indivíduos com deficiência e na importância da utilização de estratégias e habilidades adequadas que levem ao sucesso nos mais diversos contextos das atividades dinâmicas que esses indivíduos pretendem exercer. É neste sentido que os dispositivos (Produtos de Apoio) integrados nas referidas estratégias se podem definir mais globalmente como TA.

As TA podem envolver um grupo específico de tecnologias, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), recursos que, na atualidade, assumem um papel cultural importante, nomeadamente para algumas pessoas com incapacidade (Faria, 2010). As TIC são clarificadas, de acordo com Sousa (2011), como um agregado de conhecimentos refletidos em equipamentos e programas, tanto a nível de criação como ao nível de utilização no âmbito pessoal, educacional e empresarial.

Para as pessoas com incapacidade, Filho (2012) refere que as TIC podem ser usadas ‘como’ TA ou ‘por meio’ de TA. Deste modo, sempre que a avaliação dos alunos considerar que as TIC são determinantes para o desenvolvimento das suas capacidades e competências, são utilizadas como TA (Faria, 2010).

A este nível, as TIC podem ser usadas como apoio:

- À comunicação;
- Ao controlo do ambiente;
- À aprendizagem;
- À inserção no mercado de trabalho.

Por outro lado, as TIC podem ser usadas ‘por meio de recursos de TA’, isto é quando os alunos para acederem às TIC precisam de recorrer a algum produto de apoio. Filho (2012) enumera estes produtos em:

- Adaptações físicas ou ortóteses;
- Adaptações de *hardware*;
- *Softwares* especiais de acessibilidade.

Muitas investigações têm sido realizadas no sentido de se enquadrarem as TA na vida das pessoas com deficiência. Encarnação, Azevedo & Londral (2015) mencionam que o foco central e comum a todas é a atividade que uma dada pessoa pretende realizar, incluindo o produto de apoio necessário à realização dessa atividade, tendo em consideração o contexto em que essa atividade tem lugar.

Com o projeto HEART – *Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology* (1993-1995), em que estiveram envolvidas 21 organizações de 12 países europeus, incluindo Portugal, entendeu-se que as TA não deveriam ser vistas isoladamente, mas sim como uma parte de uma abordagem integrada às necessidades das pessoas com deficiência. Deste modo, Encarnação, Azevedo & Londral (2015) salientam que as tecnologias de apoio foram encaradas como uma forma de ultrapassar as limitações funcionais de pessoas com deficiência, em diversos contextos, aumentando as capacidades funcionais da pessoa ou reduzindo as barreiras físicas e/ou sociais dos contextos. Neste sentido e, de acordo com este modelo, destacam-se três componentes: a humana, incluindo a pessoa com deficiência, as suas características e as suas preferências; a socioeconómica, englobando as barreiras sociais e económicas colocadas pelos diversos contextos; e a técnica, com as TA e as suas características técnicas.

Face à diversidade de recursos existentes no mercado, podem-se classificar as TA considerando três diferentes níveis: tecnologia, acessibilidade e funcionalidade.

Em termos tecnológicos, as TA podem assumir-se como: equipamentos de baixa ou alta tecnologia. Por equipamentos de baixa tecnologia, entendem-se como sendo instrumentos pouco sofisticados ou não eletrónicos já existentes e que são adaptados, como é o caso de talheres adaptados e brinquedos. Já os produtos de alta tecnologia, pressupõem o uso de instrumentos eletrónicos ou computadorizados sofisticados e complexos, principalmente baseados nas TIC, na robótica, na engenharia biomédica, etc., como é o caso das cadeiras de rodas elétricas ou dos *softwares* informático (Sadao & Robinson, 2010).

Perspetivando a classificação das TA quanto à acessibilidade, estas podem organizar-se em: acessibilidade física e acessibilidade digital. Nunes (2011) distingue a primeira mencionando que está relacionada com produtos referentes ao posicionamento, mobilidade e autocuidados e, a segunda a recursos que possibilitam o acesso ao computador, comunicação, estimulação sensorial, recreação e *software* educativo.

Quando à funcionalidade, Azevedo (2005) organiza as TA em: mobilidade, comunicação, manipulação e orientação. De acordo com esta classificação, as tecnologias podem ajudar a pessoa a funcionar em: problemas nas funções de estabilização, suporte e proteção do corpo; problemas na mobilidade; problemas associados com as funcionalidades de sustentabilidade da vida; problemas comunicativos, interiorização e expressão da informação; problemas ligados à interação com o ambiente; problemas ligados ao lazer e ao desporto.

3.1. Tecnologias de Apoio à Comunicação

As Tecnologias de Apoio à Comunicação (TAC) constituem um conjunto de equipamentos e dispositivos que o indivíduo utiliza para se expressar. Clarificando este conceito, Sousa (2011, p.57-58) relata que: “ (...) são produtos que facilitam o acesso ao sistema aumentativo de comunicação escolhido e que estão adaptados à deficiência ou incapacidade motora do utilizador. [Estes] devem oferecer não só a possibilidade de transmitir a mensagem, como suportarem eficazmente o processo de interação/comunicação com o ambiente, constituindo um apoio fundamental para o processo de ensino/aprendizagem.” Pois, a linguagem é um dos componentes fundamentais na organização cognitiva e nos processos complexos da aprendizagem. São designadas de Tecnologias de Apoio Tradicional, as tabelas, os livros ou as agendas de comunicação com imagens fotográficas, signos gráficos, palavras e letras.

Tetzchner & Martinsen (2000) referem que a utilização de uma TAC pode ser realizada por:

- Seleção direta (com o dedo, pé, olhar, ponteiro de cabeça, do signo que pretende);
- Seleção indireta por varrimento automático (com uso de um dispositivo, e.g. luz, cursor apontador, que percorra automaticamente as opções disponíveis);
- Seleção indireta por varrimento dirigido (por ativação de 2 comutadores: um para fazer com que o dispositivo se mova ao longo das opções e o outro para ativar a opção selecionada).

Tanto o varrimento automático como o dirigido podem ser simples, em que todas as opções disponíveis na tabela são percorridas, uma a uma de forma rotativa, ou combinado, não existindo uma organização por conjunto de opções, sendo selecionado, primeiro, o grupo pretendido e depois o signo pretendido, de forma isolada (Tetzchner & Martinsen, 2000). Os mesmos autores também distinguem varrimento dependente, quando há um interlocutor que aponta as opções e o utilizador indica, através de um sinal pré-estabelecido, a opção pretendida, de independente, em que o próprio utilizador manipula o sistema de varrimento e seleciona a opção.

O acesso às TAC, como afirmam Tetzchner & Martinsen (2000), é de especial importância para os indivíduos que apresentam certos tipos de deficiências motoras, bem como para aqueles indivíduos que apresentam dificuldades na fala, como é o caso de Perturbação do Espectro do Autismo, distúrbios de linguagem e deficiência mental.

Quando se adapta ou seleciona uma Ajuda Técnica, tem que se ter em conta se esse instrumento está ou não adequado às capacidades e necessidades da pessoa com deficiência. Assim, devemos ter algumas preocupações, nomeadamente: como, quando e onde vai ser utilizada a ajuda técnica; quais as capacidades cognitivas do utilizador; quais as expectativas desse utilizador e que tipos de mensagens devem estar disponíveis (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999). Serão estas preocupações que irão condicionar a escolha da ajuda a utilizar, em qualquer contexto (escola, casa) que a criança esteja inserida.

As TA podem representar um recurso precioso para ultrapassar barreiras físicas como a incapacidade de manipular objetos de escrita ou de desenho, assim como a dificuldade em ter acesso a materiais de leitura e, consequentemente, em participar nas atividades de literacia. O currículo constitui a forma que todas as crianças possuem para aceder a um direito fundamental na sua realização pessoal, social e académica. Como tal, as atividades para

crianças que comunicam de forma não-verbal deverão ser adaptadas e organizadas fazendo recurso aos sistemas de comunicação através do uso de símbolos gráficos e de TAC. Como principais vantagens do uso das TAC, salientam-se o aumento da qualidade de vida das pessoas com deficiência, ajudando a ultrapassar e a resolver os seus problemas funcionais, reduzindo a sua dependência dos outros e contribuindo para a sua melhor integração tanto na sua família como na sociedade.

Os Sistemas de Comunicação Aumentativa com Ajuda implicam a utilização dum qualquer dispositivo de suporte de símbolos - TA/TAC - para que o utilizador possa transmitir mensagens aos seus interlocutores, através dos símbolos desse Sistema. As TAC são parte integrante do sistema de comunicação. É necessário, no entanto, ter sempre presente que são dispositivos que não devem ser utilizados isoladamente, mas sim como parte integrante duma técnica de utilização dum Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação. O uso de tecnologia deve ser, portanto, visto como uma alternativa que proporciona oportunidades de sucesso quando a criança é incapaz de obter experiências de qualidade pelos meios naturais.

Os produtos de apoio à comunicação de alta tecnologia envolvem, normalmente, a produção de fala. Encarnação, Azevedo & Londral (2015) distinguem-nos em digitalizadores de fala ou comunicadores, em que os dispositivos reproduzem mensagens previamente gravadas, e em sintetizadores de fala, em que qualquer mensagem escrita é convertida para fala através de algoritmos de síntese de fala. Enquanto os primeiros são independentes da língua (os utilizadores podem gravar qualquer fala ou som), os segundos dependem de versões de *software* com vozes para um determinado idioma. Por outro lado, a síntese de fala tem a vantagem de não estar dependente de mensagens previamente programadas, podendo o utilizador 'dizer' o que pretende em cada instante. Estas tecnologias devem ser portáteis, com vista a serem transportadas para todos os contextos em que se desloca e em que interage o sujeito.

3.2. Tecnologias de Apoio na Educação Especial

No contexto educativo, Faria (2010) refere que as TIC contribuem significativamente para o aumento da qualidade de vida dos usuários, ajudando a ultrapassar e a resolver os seus problemas funcionais, de forma a reduzir dependência e contribuir para a sua inclusão em diversos contextos.

Na mesma linha de pensamento, Azevedo (2005) afirma que, atualmente, as constantes evoluções e atualizações nas TIC, têm permitido a sua utilização como TA, promovendo não só o aumento da qualidade de vida das pessoas com deficiência, mas também a adequada inserção social, laboral e escolar dos seus utilizadores. Tais recursos tecnológicos melhoram significativamente as condições de educação e ajudam as pessoas a ter uma vida mais independente e produtiva.

No que concerne à utilização das TA na educação e no ensino de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, Faria (2010) defende que a sua utilização não deve ser vista como um mero apoio aos meios da escola, mas sim um passo em direção à otimização de capacidades e à racionalização de recursos disponíveis, com o objetivo central de proporcionar maior autonomia e independência na vida familiar, escolar e social dos alunos. Alkahtani (2013) afirma, ainda, que as TA podem proporcionar às crianças com deficiência, a

igualdade de oportunidades para participar de forma ativa em diversas atividades, que se adequam às suas capacidades e necessidades.

Relativamente ao uso e implementação das TAC, Ferreira, Ponte & Azevedo (1999) referem que estes recursos permitem ao aluno com deficiência ter um meio para reforçar a fala e/ou para desenvolver a linguagem. Estes suportes podem ainda reduzir a incidência de comportamentos desviantes e facilitar a compreensão de conceitos. Deste modo, fornecem um apoio adicional à comunicação e aumentam as oportunidades de expressão verbal dos seus usuários, através da utilização de sistemas comunicativos multimodais que incluem estímulos visuais e auditivos (símbolos, *switches*, objetos de referência) e do uso de capacidades não-verbais (Harding et al., 2011).

As TA, na perspetiva de Filho & Miranda (2012), vem dar suporte para efetivar o novo paradigma da inclusão na escola e na sociedade para todos, quebrando os preconceitos existentes sobre e pelas pessoas com deficiência. Relativamente às vantagens das TA, Ponte (2007) refere que a utilização de estratégias de intervenção que recorrem à utilização sistemática da Comunicação Aumentativa com o suporte das TA, quando utilizadas precocemente, irão permitir a estas crianças uma maior autonomia, bem como uma participação mais ativa nas atividades escolares que dão acesso a qualquer currículo educativo, influenciando, desta maneira, o processo de aquisição de novos conhecimentos.

De forma a obter o maior benefício do uso de TA é necessário que a sua utilização e implementação sejam eficientes. Assim, é fundamental que todos os profissionais envolvidos trabalhem em equipa interdisciplinar desde o processo de referenciação e avaliação iniciais, de implementação, acompanhamento, resposta e de reavaliação do uso destes recursos. Além de todos os profissionais que trabalham com o aluno, Mavrou (2011) menciona que é fundamental envolver os pais e/ou encarregados de educação, particularmente durante o processo de avaliação, nas tomadas de decisão e na implementação do uso das TA. É igualmente crucial ter em conta as particularidades pessoais e psicossociais de quem irá utilizá-la, bem como as suas necessidades e preferências e os fatores ambientais referentes aos contextos onde irá utilizá-la (Sadao & Robinson, 2010).

Em síntese, estas tecnologias organizam, desenvolvem e permitem uma comunicação efetiva e, concomitantemente, uma aquisição de competências sociais e académicas. Através destes sistemas e tecnologias podemos promover a verdadeira inclusão social e escolar (Cruz, 2009).

Capítulo 4. Linguagem e Comunicação

A linguagem é considerada como “ (...) um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais, usados em modalidades diversas para o [homem] comunicar e pensar.” (Sim-Sim, 1998, p. 21). O sistema de símbolos integra as letras (ortografia tradicional), os conjuntos de símbolos pictográficos com sentido próprio (hieróglifos ou outros símbolos especiais) ou ainda conjuntos de movimentos e gestos (língua gestual). Deste modo, a linguagem refere-se ao conjunto de sinais com os quais os humanos comunicam e expressam os seus sentimentos e ideias, sendo a fala a sua forma de expressão oral mais comum.

A comunicação, como defendem Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), não é só uma função da linguagem, é um processo segundo o qual uns participam a outros o que querem fazer, o que sentem ou pensam mediante uma determinada atividade, pressupondo troca de informação que produz mudanças no contexto. Se a comunicação é interação, para se comunicar tem de existir uma mensagem (o que se comunica), um objetivo (para que se comunica) e um código comum (sistema de signos e regras combinatórias).

Por esta ordem de ideias, Rombert (2013) refere que linguagem e comunicação podem assim ser consideradas processos distintos, em que a linguagem é uma atividade humana complexa que tem fundamentalmente duas dimensões básicas. Uma dimensão representativa, por meio da qual construímos, uma representação pessoal do mundo e uma dimensão comunicativa (pragmática), função básica e primária de intercâmbio social. As duas dimensões aparecem simultaneamente nos processos de interação. Através da linguagem regulamos a conduta das pessoas com as quais interagimos, do mesmo modo que autorregulamos e orientamos a própria conduta.

Pode-se, assim, concluir que existe uma relação estreita entre estes dois conceitos, comunicação e linguagem, uma vez que:

“ (...) a linguagem serve para comunicar mas não se esgota com a comunicação; por sua vez, a comunicação não se confina à linguagem verbal usada pelos seres humanos. A linguagem possui uma estrutura específica e propriedades peculiares a que não são alheias as características dos utilizadores.” (Sim-Sim, 1998, p. 21).

4.1. Comunicação

A necessidade de comunicar surge, para qualquer indivíduo, como uma exigência e uma inevitabilidade para a sua inserção e, conseqüentemente, aceitação, na sociedade e no mundo que o rodeiam. O ser humano é, por natureza, um comunicador, adotando várias formas e maneiras de comunicar. Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) afirmam que a capacidade de comunicar revela-se de grande importância para o desenvolvimento global do ser humano, uma vez que está presente em todos os momentos do quotidiano. É através do ato de comunicar que o indivíduo partilha ideias, sentimentos, desejos e necessidades. Neste processo de transmissão, a linguagem oral assume-se como a forma privilegiada de expressão e como elemento facilitador da interação com os outros.

Etimologicamente, a palavra comunicar deriva do latim *comunicare* que significa “pôr em comum, entrar em relação com...” Comunicar é um processo contínuo e complexo de troca de informação de um sujeito para outro que, implicando a codificação (ou formulação) da

mensagem, a sua transmissão e a posterior decodificação (ou compreensão) da mesma. Deste modo, Sousa (2011) menciona que a comunicação está relacionada com todas as áreas do desenvolvimento ao requerer uma complexa combinação de competências cognitivas, motores, sensoriais e sociais.

Como evidenciam Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), através de palavras, gestos, ações, silêncio, oralmente e por escrito, são transmitidas e percebidas várias mensagens entre distintos interlocutores. Desta maneira, por meio da comunicação verbal e/ou não-verbal, os sujeitos estabelecem a maioria das suas relações, trocando informações aprendidas sobre objetos e factos, expressando desejos, afetos e sentimentos, partilhando e trocando experiências ou perguntando, descrevendo e comentando acontecimentos diários. Assim, a comunicação é parte integral do desenvolvimento de um indivíduo, para a sua participação na sociedade e nos diferentes contextos em que se encontra inserido.

Para que exista eficácia comunicativa é fundamental que os interlocutores dominem um código comum e utilizem um canal de comunicação apropriado à situação. De acordo com Sim-Sim (1998), o código é visto como um sistema de sinais usado para transmitir uma mensagem, sendo que qualquer língua que seja falada, o código Morse, o sistema de escrita braille, entre outros, são exemplos de códigos que são frequentemente utilizados. Já o canal de comunicação está relacionado com o meio através do qual a mensagem é transmitida.

Possuir competências comunicativas, como defendem Encarnação, Azevedo & Londral (2015), significa que se possui a capacidade de utilizar de forma funcional a comunicação em ambiente natural, fazendo face às necessidades que surgem durante as interações diárias que se estabelecem nesse ambiente, expressando sentimentos, ideias e necessidades de forma compreensível, utilizando uma ou mais modalidades. Este comportamento social define-se, igualmente, como o veículo para a alteração do meio envolvente e das atividades dos interlocutores, sofrendo uma alteração do estado de coisas imediatamente anterior ao da ocorrência do processo comunicativo. Dillman (2014) afirma que o homem serve-se da comunicação para explorar, controlar e tirar prazer do meio no qual está inserido.

A comunicação pode ser intencional ou não intencional, pode envolver símbolos convencionais ou não convencionais, pode assumir formas linguísticas e pode ocorrer através de formas verbais ou outras não-verbais. Eiras (2014) descreve que a comunicação não-verbal ocorre quando existe transmissão de uma mensagem de formas tão simples como a expressão facial e/ou corporal, o toque ou até mesmo através do silêncio, sem recorrer a palavras. Já a comunicação verbal integra o emprego e a compreensão de palavras e frases, sendo essencial o domínio de competências ao nível da linguagem verbal, quer expressiva, quer compreensiva.

Resumindo, ocorre comunicação quando um indivíduo transmite uma mensagem para outro que a recebe e a compreende. Contudo, o conhecimento e o domínio de um sistema simbólico e abstrato não é suficiente para que a comunicação ocorra, é também necessário que o interlocutor esteja presente, compreenda a linguagem falada, preste atenção e ouça a mensagem.

4.1.1. Promoção de competências comunicativas

Interagir e comunicar, na perspectiva de Ferreira, Ponte & Azevedo (1999) é uma necessidade essencial, pelo que a qualidade das interações proporcionadas a uma criança vão ser determinantes no seu desenvolvimento emocional e social, marcando o seu funcionamento cognitivo.

O desenvolvimento da comunicação é, para Peixoto (2007), distinguido em três fases:

1) Fase perlocucionária: sucede entre o nascimento e os nove meses de idade, embora a criança aja de forma não intencional, o comportamento desta, através do uso de expressões faciais, direção do olhar e movimentos corporais, determina o comportamento do cuidador, pelo que se considera existir uma “função comunicativa”.

2) Fase ilocucionária: ocorre a partir dos nove meses de idade, a criança começa a comunicar de forma intencional, através de gestos e de sons.

3) Fase locucionária: ocorre por volta dos doze ou treze meses de idade, a comunicação intencional começa a ser feita através do recurso de palavras.

Desde os primeiros dias de vida, o bebé, mesmo antes de começar a falar, tem capacidade de comunicar e de exprimir as suas necessidades e estados emocionais através de gestos, vocalizações, expressões, pelo que se pode considerar que a comunicação preexiste à linguagem. Partindo destas manifestações do bebé, os adultos atribuem-lhes um significado, agindo de acordo com estas. De acordo com Sánchez-Cano (2007), o bebé tem um comportamento intencional, pois sabe que determinadas ações vão desencadear determinada resposta nos seus interlocutores.

A comunicação pode-se distinguir entre comunicação intencional e aquela que não é intencional. Sánchez-Cano (2007) refere que a primeira está relacionada com a intenção que determinado indivíduo tem de influenciar o outro, sendo uma comunicação autêntica, distinta de uma simples transmissão de dados (comunicação não intencional). Assim, a intencionalidade comunicativa é um fenómeno em que existem intenções entre o que pretende o emissor da mensagem e o que o recetor interpreta.

A maior parte dos conhecimentos aprendidos pelas crianças durante a infância surgem através da relação com os outros (adultos ou crianças), do que estes lhe contam e explicam, mas também vendo e ouvindo o que os outros dizem e fazem. Pereira (2014) defende que é através dessas interações que as crianças aprendem a comunicar, aprendem o significado dos objetos, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos e da fala. Desta forma, a criança adquire os conceitos e apropria-se de conhecimentos.

A linguagem da criança, tal como afirma Sim-Sim (1998), emerge da exposição a uma língua materna, de um espaço de relações partilhadas e de trocas sociais e culturais com adultos e crianças, assumindo esta interação uma importância crucial no seu desenvolvimento.

Numa criança sem qualquer tipo de problema, a linguagem permite que esta se integre no grupo social, comunique com os outros, exprima sentimentos, realize questões e conheça o mundo à sua volta. Sim-Sim, Nunes & Silva (2008) referem que o discurso oral facilita o estabelecimento de relações quer com adultos quer com crianças, permite-lhe fazer aprendizagens e proporciona-lhe um maior desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, sendo a interação social e as experiências que a criança vivencia fundamentais, não só para o

desenvolvimento da linguagem como para o seu desenvolvimento global. A capacidade de comunicar é, de facto, essencial para poder interagir/comunicar, realizar aprendizagens e viver em sociedade, que permitirá à criança alcançar praticamente todas as necessidades como ser humano.

No entanto, de acordo com Sim-Sim, Nunes & Silva (2008), na criança com graves problemas de comunicação, a sua aprendizagem é condicionada pelo facto da quase inexistência de meios ao seu alcance para poder interagir com o mundo que a rodeia, nomeadamente com os pais, familiares e amigos que não conseguem compreender a criança, deixando esta de constituir um parceiro ativo na comunidade cultural, dado que existe uma falha grave na interação/comunicação. O facto do número de interações serem em número muito mais reduzido do que o das outras crianças tem consequências ao nível do seu desenvolvimento nas várias áreas, nomeadamente emocional, social e cognitivo.

As crianças com PEA, tal como evidencia Siegel (2008), têm um distúrbio neurológico, de carácter permanente que, entre outras, manifestam dificuldades na comunicação, nomeadamente na comunicação verbal, não-verbal e na compreensão verbal. Os indivíduos com PEA apresentam uma incapacidade de estabelecerem relações com outras pessoas, devido a um atraso e/ou a alterações na aquisição e uso da linguagem, bem como na insistência em manter as rotinas.

As técnicas comunicativas que podem ser utilizadas com esta população baseiam-se na criação de múltiplas oportunidades diárias para estas pessoas comunicarem intencionalmente ao longo do dia, promovendo o desenvolvimento da linguagem expressiva do indivíduo. Assim, Siegel (2008) refere que através da realização de atividades conjuntas com a utilização de jogo verbal, por imitação e modelagem dos estilos comunicativos dos seus pares, pretende-se estimular a verbalização de enunciados com várias palavras que facilitam o desenvolvimento da linguagem expressiva e recetiva.

Por outro lado, uma das principais dificuldades ressentidas na inclusão de alunos nas salas regulares é, nos casos mais problemáticos, com crianças autistas, a dificuldade de comunicar através da fala. Desta forma, sendo a fala a forma de expressão mais utilizada para comunicar e que assume um papel importante na interação social, torna-se necessário recorrer a recursos, ferramentas, metodologias e procedimentos que possam ajudar a ultrapassar a barreira da ausência da comunicação oral, sendo o recurso a Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação uma possibilidade para aquisição da linguagem por parte destes alunos. Massaro & Deliberato (2013) afirmam que a Comunicação Aumentativa e Alternativa deve ser multimodal e as crianças com necessidades complexas de comunicação devem ser estimuladas a usar todas as formas possíveis de comunicação para expressar as suas necessidades básicas, vontades e desejos.

Deste modo, o recurso à Comunicação Aumentativa e Alternativa em alunos com deficiências e necessidades complexas ao nível da comunicação, evidenciado por Massaro & Deliberato (2013), pode ser um contributo para o processo ensino aprendizagem não só ao nível da aquisição e desenvolvimento da linguagem, da competência de comunicação mas também ao nível da inserção em atividades pedagógicas, promovendo assim a sua inclusão.

4.2. Comunicação Aumentativa e Alternativa

Uma perturbação na comunicação, de acordo com a *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA), caracteriza-se por ser um distúrbio na capacidade de receber, enviar, processar e compreender conceitos de sistemas de símbolos verbais, não-verbais e gráficos (ASHA, 2008).

A área do conhecimento que estuda soluções para as Necessidades Complexas de Comunicação é designada por Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A Comunicação Aumentativa e Alternativa, referido por ASHA, citado por Encarnação, Azevedo & Londral (2015), envolve o estudo e, quando necessário, a compensação de incapacidades temporárias ou permanentes, de limitações nas atividades e de restrições à participação de pessoas com perturbações severas na produção e/ou compreensão da linguagem, incluindo os modos falados e escritos da comunicação.

Entende-se por comunicação alternativa, referindo por Tetzchner & Martinsen (2000), citados por Sousa (2011), qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. Nestas formas alternativas de comunicação, podem-se incluir os signos gestuais e gráficos, o código Morse, a escrita, entre outros. Já a comunicação aumentativa, mencionado pelos mesmos autores, é definida por uma comunicação complementar e de apoio à fala do indivíduo. A palavra ‘aumentativa’ sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa, se a pessoa não aprende a falar. Assim, CAA implica o uso de formas não faladas como complemento ou substituto da linguagem falada.

Dada a importância da comunicação na vida de um ‘Ser Humano’, torna-se fundamental garantir que todas as pessoas desenvolvam esta capacidade. Embora a linguagem oral seja a mais utilizada de todas as formas de comunicação, nem todas as pessoas dispõem da fala como meio de comunicação privilegiado. Por conseguinte, nestes casos, Tetzchner e Martinsen (2000) defendem que é essencial que estas pessoas possuam um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação, adaptado às suas necessidades, interesses, capacidades e contextos.

A CAA pode ser usada numa perspetiva de curto ou de longo prazo. Para alguns sujeitos, a necessidade de utilizar uma forma de CAA é transitória, sendo usada apenas durante um determinado período de tempo. Outros indivíduos podem necessitar da CAA como um recurso para toda a vida (Tetzchner & Martinsen, 2000).

A CAA é vista como um apoio para os indivíduos que apresentam dificuldades ao nível da comunicação, no sentido de complementar ou substituir a sua linguagem, tornando-a funcional. Deste modo, Pereira (2014) salienta que a CAA deve contribuir para o aumento da autonomia e sociabilidade dos sujeitos, além de ser um incentivo no que toca a ultrapassar as limitações graves que estas pessoas vivenciam nas suas interações diárias, permitindo a sua inclusão na sociedade, como um membro com direitos e com a possibilidade de exprimir os seus sentimentos, ideias, necessidades, interesses, efetuar pedidos, permitindo uma maior aproximação em termos sociais e facilitando as relações interpessoais.

4.2.1. Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC)

A capacidade de comunicar desenvolve no indivíduo um sentimento de autonomia, autoestima e valorização pessoal. O facto de se ver como um indivíduo igual aos outros, independente, capaz de expressar os seus desejos, interesses e sentimentos contribui para o seu desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, Rombert (2013) descreve que os indivíduos que não conseguem comunicar podem sentir-se subestimados e desenvolverem um sentimento de inferioridade em relação aos outros que, em situações mais graves, se pode traduzir numa atitude de passividade e dependência dos outros.

Quando uma criança apresenta graves problemas de comunicação, toda a sua aprendizagem fica comprometida e condicionada pela quase inexistência de meios para poder interagir com o mundo que a rodeia, com outras crianças, com os pais, familiares, amigos, educadores ou professores. Por estas razões, de acordo com Rombert (2013), se a criança apresenta alguma limitação que não lhe permita comunicar através da fala, será necessário, o mais cedo possível, ter acesso a um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC) que lhe permita comunicar com os outros e com o mundo.

Para Tetzchner & Martinsen (2000), o facto de se proporcionar uma forma de comunicação alternativa às crianças e aos adultos que não podem expressar-se através da fala tem como consequência melhorar a sua qualidade de vida, proporcionando-lhes um maior controlo sobre a sua vida e maior autoestima, dando-lhes oportunidade de sentirem maior igualdade na sociedade e, consequentemente, uma maior e melhor inclusão.

Um SAAC é um conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades na comunicação usa para comunicar. Considera-se, ainda um SAAC, todo o tipo de comunicação que aumente ou suplante a fala, funcionando este sistema também como estruturante do pensamento (ASHA, 2015).

Um SAAC, descrito por Ferreira, Ponte, & Azevedo (1999), tem como objetivo permitir a comunicação, a aprendizagem, a interação e a autonomia, ao mesmo tempo que melhora as capacidades globais e possibilita uma melhor qualidade de vida das pessoas que o utiliza. A CAA preconiza a utilização de qualquer forma de comunicação, de modo a compensar ou substituir os métodos tradicionais, quando estes se apresentem funcionalmente alterados ou diminuídos.

Para a criança severamente incapacitada, a utilização de um sistema de comunicação é, tal como evidenciam Tetzchner & Martinsen (2000), a via educacional que permitirá aceder aos objetivos gerais da educação, promovendo o aumento do conhecimento do mundo em que vive e a independência e autonomia possíveis para gerir a sua vida.

Assim, de acordo com Sousa (2011), os SAAC podem surgir como:

a) Sistemas sem Ajuda em que o uso de símbolos não necessita de outros dispositivos, recorrendo apenas ao uso do próprio corpo: gestos de uso comum, sistemas manuais para não ouvintes (Língua Gestual Portuguesa), sistemas manuais pedagógicos, alfabeto manual.

b) Sistemas com Ajuda que se caracterizam por ser necessário o recurso a instrumentos ou dispositivos externos: objetos reais ou miniaturas; imagens como fotografias ou desenhos; sistemas pictográficos como o SPC; sistemas combinados com recurso a símbolos gráficos, manuais e fala (Makaton); escrita e os sistemas de comunicação por linguagem codificada (código Morse e Braille). Nos sistemas de comunicação com ajuda, os signos são selecionados,

requerendo sempre o emprego de ajudas técnicas para transmitir as mensagens. Neste tipo de comunicação recorre-se ao uso dos mais variados dispositivos ou ajudas técnicas, tais como, tabuleiros e quadros de comunicação, relógios indicadores, máquinas de escrever adaptadas, digitalizadores e sintetizadores de fala, computadores, etc., os quais são utilizados de acordo com as potencialidades e necessidades específicas de cada utilizador (Tetzchner e Martinsen, 2000).

Por outro lado, Pereira (2014) distingue comunicação dependente de comunicação independente. A primeira é referente a quando quem comunica depende de outra pessoa para interpretar o que é expresso. Por exemplo, quando a comunicação é feita através de tabelas com letras simples, palavras ou signos gráficos, ou quando a pessoa que comunica recorre a signos gestuais e necessita de um parceiro para interpretar os signos. Já a comunicação independente é relativa a quando a mensagem é formulada na totalidade pelo indivíduo. Por exemplo, quando a comunicação é feita através de dispositivos com fala digitalizada ou sintetizada, ou quando, através de tecnologias de apoio a mensagem é escrita em papel ou num ecrã.

Um SAAC tem papéis distintos consoante o indivíduo que pretende servir. Desta forma, Tetzchner e Martinsen (2000) diferenciam e caracterizam três grupos funcionais de indivíduos utilizadores de CAA, de acordo com a sua utilização:

1) Grupo com necessidade de um meio de expressão: indivíduos que demonstram um desfazamento considerável entre as competências de compreensão da linguagem e a capacidade de se expressarem através do uso da fala (Paralisia Cerebral sem Défices Sensoriais, Intelectuais e Perturbações de Linguagem associados);

2) Grupo com necessidade de uma linguagem de apoio: indivíduos que beneficiam de comunicação aumentativa e alternativa como um passo de transição facilitador para o desenvolvimento da fala (Atrasos de Desenvolvimento de Linguagem, Perturbações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem) e indivíduos que adquiriram expressão através da fala mas que têm dificuldades em ser compreendidos em situações distintas (Perturbações graves da Articulação Verbal);

3) Grupo com necessidade de uma linguagem alternativa: indivíduos que necessitam de uma linguagem alternativa, como meios de expressão e compreensão, com carácter vitalício por não serem capazes de processar a linguagem verbal oral (Perturbações do Espectro do Autismo, Surdez).

A escolha do SAAC, como referem Cockerill & Few (2001), irá depender de fatores como a idade do indivíduo, as suas capacidades físicas e cognitivas, as suas potencialidades e dificuldades comunicativas, as suas necessidades e preferências, bem como a capacidade dos cuidadores e do meio para lidar com o mesmo. Tetzchner & Martinsen (2000) defendem que a escolha de um SAAC deve ser considerada numa perspetiva alargada e deve contribuir para uma melhoria do dia-a-dia da pessoa que o utiliza, para que esta se sinta mais autónoma e capaz de dominar os problemas da vida. Por esse motivo, a escolha adequada do Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação deve ser baseada na situação individual de cada pessoa e requer um trabalho específico, com cuidados necessários e uma ampla avaliação da criança. Neste campo, é fundamental a participação ativa da família no processo de avaliação e implementação do SAAC, pois são estas pessoas que apresentam maior competência para compreender as necessidades, vontades e desejos dos filhos. Assim, a família consegue,

melhor do que qualquer outra pessoa, identificar significados expressos por gestos, entoação, expressão facial, olhar, movimento da cabeça ou outros sinais.

O processo de seleção de um SAAC para um determinado indivíduo, tal como afirmam Ferreira, Ponte & Azevedo (1999), deve ter como objetivos: melhorar a linguagem compreensiva do seu utilizador; melhorar o uso expressivo dos símbolos, de forma a haver um aumento do vocabulário; aperfeiçoar a estrutura da frase e estimular a elaboração de estruturas frásicas de maior complexidade; promover a generalização da comunicação.

Os SAAC, na perspetiva de Rombert (2013), possibilitam à criança a autonomia para expressar desejos, interesses e sentimentos, dão a possibilidade de comunicar um número de vezes superior, podendo fazer uma abordagem diversificada, num leque mais variado sobre inúmeros temas. Contudo, Pereira (2014) refere que existem algumas desvantagens relativamente à utilização dos SAAC, como:

a) Serem pouco utilizados em contexto escolar, existindo uma falta de conhecimento por parte da população falante, ou seja, só os profissionais com formação em Necessidades Educativas Especiais (NEE) é que sabem reconhecer a sua importância;

b) Nem sempre são bem aceites pelas pessoas que fazem parte do núcleo de indivíduos que deles necessitam, pois são levados a pensar que ao utilizarem um determinado SAAC estão a desistir de evoluir na comunicação vocal;

c) A maioria dos equipamentos usados são bastante dispendiosos, além de implicar uma formação de técnicos para o seu uso adequado, pois só assim é possível ajudar na sua utilização e na descodificação de mensagens. No caso de avaria ou mau funcionamento dos equipamentos pode causar frustração ao utilizador.

Atualmente existe uma grande variedade de sistemas de sinais, tanto gestuais como gráficos, que tentam dar resposta aos indivíduos que apresentam limitações ao nível da linguagem expressiva (Pereira, 2014).

De acordo com Tetzchner e Martinsen (2000), os elementos que constituem os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) são:

1) Signos gestuais: incluem a língua gestual dos surdos e outros signos realizados com as mãos.

2) Signos gráficos: incluem todos os signos produzidos graficamente (Bliss, SPC, PIC, Rebus, etc.).

3) Signos tangíveis: são geralmente feitos em madeira ou plástico. Podem apresentar formas e texturas diferentes.

Relativamente aos Sistemas de Símbolos Gráficos adaptados à Língua Portuguesa, podem referir-se os seguintes, tal como proposto por Tetzchner & Martinsen (2000):

1) Sistema de Comunicação Bliss, que foi criado e estudado por Charles Bliss, tendo sido desenvolvido com o objetivo de ser utilizado como sistema de comunicação internacional;

2) Sistema de Comunicação PIC (*Pictogram Ideogram Communication*), designado em português por Pictogramas e que teve origem no Canadá, sendo concebido em 1980 por um terapeuta da fala chamado Subhas Maraj;

3) Sistema de Comunicação SPC, Símbolos Pictográficos para a Comunicação de origem americana (PCS, *Picture Communication Symbols*), concebido pela terapeuta da fala, Roxana Mayer Johnson, em 1951.

4.2.2. Sistema Alternativo de Comunicação - SPC

Para efeitos da presente investigação, dos Sistemas de Símbolos Gráficos adaptados à Língua Portuguesa supramencionados, apenas se abordará o Sistema SPC. Este sistema possui características particulares, como o facto de ser o mais universal, ser utilizado em cerca de 28 países, ser traduzido em 44 idiomas, ser mais intuitivo, ser flexível e adequado a todos os alunos, independentemente das suas limitações e de promover a melhoria das competências comunicativas e linguísticas.

O Sistema SPC - Símbolos Pictográficos para a Comunicação - é, tal como descrevem Encarnação, Azevedo & Londral (2015), de origem americana (PCS- *Picture Communication Symbols*) e foi concebido em 1981 por Roxana Mayer Jonhson, Terapeuta da Fala, aquando da necessidade de utilizar um sistema que pudesse ser facilmente aprendido por crianças, jovens e adultos que apresentavam dificuldades com o Sistema Bliss, sendo por isso especialmente pensado para ser utilizado por usuários da Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Este sistema de comunicação é um dos sistemas mais difundidos no mundo e está traduzido em doze línguas diferentes, incluindo a Língua Portuguesa. Em Portugal, o SPC possui uma versão com cerca de 25000 símbolos. Este sistema está disponível numa versão impressa e numa versão de programa de computador.

No SPC a maior parte dos símbolos são iconográficos, contendo particularmente símbolos transparentes, desenhados com um traço negro sobre fundo branco. O significado do símbolo, de acordo com Ferreira, Ponte & Azevedo (1999), está escrito na parte superior do mesmo, de forma a facilitar a compreensão dos interlocutores que desconhecem o sistema. Este sistema permite comunicar conceitos concretos e imagináveis de forma simples o que possibilita a que o emissor e o recetor não falem a mesma língua. A figura 3 apresenta o exemplo de um símbolo SPC:

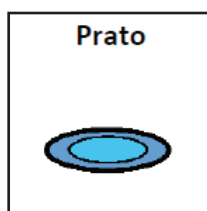


Figura 3 - Exemplificação de símbolo SPC para o conceito prato.

Fonte: retirado do programa *Boardmaker*.

Com o fim de tornar o Sistema SPC uma ferramenta prática e útil para a criação de ajudas para a comunicação, os símbolos foram desenhados com os objetivos de:

- Serem facilmente apreendidos;
- Serem apropriados para todos os níveis etários;

- Serem facilmente diferenciados uns dos outros;
- Simbolizarem as palavras e atos mais comuns usados na comunicação diária;
- Serem facilmente agrupados em 6 categorias gramaticais;
- Serem facilmente reproduzíveis em fotocopiadora, tornando-os pouco dispendiosos.

O vocabulário do SPC, referido por Nogueira (2009), é agrupado em seis categorias gramaticais, de modo a facilitar a construção e estruturação de frases simples, quando os símbolos se encontram devidamente organizados em ajudas para a comunicação. Estas categorias são: pessoas, verbos, adjetivos, substantivos, diversos (artigos, conjunções, preposições, cores, entre outros), sociais (palavras facilitadoras da interação social).

A cada categoria corresponde uma determinada cor, de acordo com a chave de Fitzgerald. Desta forma, como representado na figura 4, a cor amarela para a categoria pessoas (incluindo pronomes pessoais); a cor verde para os verbos; azul para os adjetivos (e alguns advérbios); laranja para os substantivos; branco para os diversos (artigos, conjunções, preposições, cores, tempo, alfabeto, números entre outras) e cor-de-rosa para a categoria sociais (palavras facilitadoras da interação social).



Figura 4 - Seis categorias do sistema SPC com a respetiva chave Fitzgerald.

Fonte: adaptado de <http://logopediaenunclic.com/comunicacion-aumentativa-y-alternativa/>.

O SPC, como relatam Ferreira, Ponte, & Azevedo (1999), pode ser utilizado, tanto por pessoas cujas necessidades comunicativas sejam equivalentes a um nível de linguagem simples (necessitando de um vocabulário limitado e de estruturar frases relativamente curtas), como por pessoas com um elevado nível de linguagem (que necessitam de utilizar uma gama de vocabulário muito vasta, com possibilidades de estruturar frases de maior complexidade). Pode, assim, considerar-se o SPC como um sistema flexível que pode evoluir, ajustando-se ao grau de necessidades comunicativas do seu utilizador.

Das investigações de Pina (2015) e Francisco (2016), pode-se concluir que o sistema SPC é apropriado para ser utilizado por pessoas que apresentam diversas patologias. Por estas razões, tornou-se num dos sistemas mais utilizados mundialmente pelos utentes da Comunicação Aumentativa e Alternativa, “ (...) não só pelas características do seu desenho que o torna acessível a todas as idades cronológicas, mas também pela grande diversidade de símbolos que oferece, fazendo dele um sistema bastante completo.” (Ferreira, Ponte, &

Azevedo, 1999, p. 14). Por outro lado, com a utilização deste sistema, a criança tem oportunidade de expressar as suas emoções e desejos, manifestar as suas necessidades, ter acesso a uma linguagem interior e a uma organização de conceitos que irão favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Uma das grandes características do SPC é a apresentação de temas em diversas áreas, como sexualidade, computadores, passatempos, saúde, entre outras. Para além disso, proporciona a representação de algum indivíduo em particular por meio de recurso a diferentes tipos de caras. Uma outra vantagem, como referem Tetzchner e Martinsen (2000), é o facto de estes símbolos serem fáceis de desenhar e, por isso, o SPC pode copiar-se manualmente ou fotocopiar-se, tornando-se pouco dispendioso.

A grande variedade de símbolos que este sistema oferece, faz com que constitua um sistema bastante completo, o que o tornou um dos sistemas mais utilizados pelos utentes da Comunicação Aumentativa e Alternativa em todo o mundo (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999). Também o facto de possuir cores, facilita a localização do Símbolo gráfico, ajuda na construção gráfica, memorização e raciocínio, e constitui também um fator de motivação para os mais novos, uma vez que é um sistema que pode ser utilizado por crianças que normalmente deveriam estar a adquirir a linguagem oral, ou que ainda se estejam a iniciar na comunicação, bastando apenas que o interlocutor possua alguma intencionalidade comunicativa. Outro fator importante a ter em conta é que este sistema não exige um nível cognitivo muito elevado, permitindo a sua utilização em casos graves, dado que é um sistema facilmente entendido pelos interlocutores, pois os símbolos são iconográficos e possuem o significado escrito no próprio símbolo.

O programa de computador «*Boardmaker*», mencionado por Carrapiço, Miranda & Caeiro (2013), foi desenvolvido especificamente para criação de tabelas de Comunicação Aumentativa e Alternativa. O presente *software* é, referido por Carrapiço, Miranda & Caeiro (2013), comercializado pela companhia Mayer-Johnson e, é distribuído e traduzido em Portugal pela Anditec. Ambas as companhias dedicam-se à produção e/ou adaptação de tecnologias de reabilitação. Convém realçar que o facto de se fazer uma referência comercial, a sua indicação tem apenas a intenção de uma informação de carácter técnico/pedagógico/científico.

O «*Boarmaker*» é constituído por uma biblioteca de símbolos SPC e diversas funcionalidades que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados. A versão *online* do *software* é composta por mais de 25000 símbolos e, quando é criado um novo símbolo, é introduzido na biblioteca do utilizador. O facto de existir a versão em programa de computador, traz vantagens relativamente à funcionalidade deste sistema, uma vez que permite rapidamente procurar símbolos e com eles construir tabelas de comunicação, jogos, construir matrizes personalizadas, elaborar cadernos de comunicação e, sempre que necessário, proceder à reformulação ou alteração dos mesmos de uma forma rápida e eficaz.

De acordo com Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), o «*Boardmaker*» tem várias vantagens uma vez que permite:

- Encontrar qualquer símbolo do Sistema SPC de uma maneira extremamente rápida, digitando apenas o seu nome em qualquer uma das dez línguas;
- Copiar o símbolo: sem texto, numa língua, ou em duas línguas diferentes;

- Ajustar o tamanho da letra do texto na parte superior do símbolo;
- Mudar o tamanho do símbolo; produzir e guardar os nossos próprios símbolos e ainda guardar símbolos coloridos.

De referir ainda que, no “ (...) caso de se decidir juntar cor aos símbolos através de um programa de desenho, ou juntar fotografias ou desenhos digitalizados, estas figuras poderão ser copiadas para o «Boardmaker» e passarem a constar da biblioteca de símbolos.” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 44).

Em suma, o «Boardmaker» apresenta-se como uma ferramenta fulcral no que respeita à Comunicação Aumentativa e Alternativa, dado que este oferece ao sujeito tabelas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas. Estas tabelas são utilizadas pelo usuário da CAA, como meio de expressar os seus questionamentos, desejos, sentimentos e entendimentos. A figura 5 apresenta um modelo de tabela que pode ser criado com recurso ao respetivo programa.

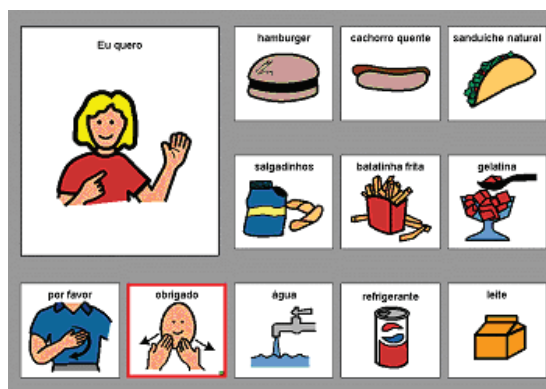


Figura 5 - Tabela de comunicação do Software Boardmaker.

Fonte: Adaptado de <http://tecnologiasdeinformaoecomunicaonee.blogspot.pt/>

Com a utilização deste programa informático, podem ser vários os símbolos SPC a serem reproduzidos o que permite serem recriados diversos recursos pedagógicos úteis para crianças com PEA, de forma a prestar apoios diferenciados e adequados às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, potenciando contextos que permitam promover as suas competências comunicativas e de inclusão o que corresponde aos objetivos da presente investigação.

Capítulo 5. Livros Adaptados

A leitura é fundamentalmente um ato cognitivo, o que significa que a percepção que se tem da tarefa de ler e dos seus objetivos desempenha um papel determinante, pois é esta compreensão que vai tornar operacionais e eficazes as outras competências. Soares (2000) defende que ler é decodificar, extrair o significado da escrita e, assim, a leitura é vista como um processo interativo entre o leitor e o texto através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo.

A leitura de histórias, de acordo com Sim-Sim (1998), é considerada uma atividade potencialmente rica para o desenvolvimento do vocabulário, já que as histórias contêm palavras desconhecidas e pistas que ajudam a decifrar o significado das mesmas, o que levará ao aumento de léxico da criança.

Num outro ponto de vista, Sousa (2010) refere que a leitura ajuda a criança a fomentar a sua identidade, a sua relação com o mundo que a rodeia e a tornar-se um ser ativo e tolerante. Igualmente, a leitura apela à imaginação e ao raciocínio criativo, processos fundamentais para a construção intelectual das crianças. Além disso, a leitura convida o leitor a viver outras realidades e a resolver conflitos internos e sociais.

Por outro lado, a leitura das histórias em contexto familiar, não só possibilita desenvolver hábitos de leitura e a criatividade como também promove a construção da identidade da criança e fortalece os laços familiares. Mata (2006) refere que a família desempenha um papel de extrema importância no processo de descoberta da leitura e da escrita, nomeadamente aquando da leitura de histórias.

O livro, como defende Ribeiro (2011), desenvolve áreas afetivas e intelectuais, proporciona meios para compreender o real, gera comportamentos e é um facilitador da linguagem e da comunicação. Considerando a sua importância, é necessário que ele seja acessível, a todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais. Deste modo, Ribeiro (2011) explica que é necessário criar e disponibilizar meios alternativos e/ou aumentativos de comunicação, bem como de mobilidade e de manipulação adequados às diferentes populações, facilitando a comunicação e a atividade funcional e independente de aceder ao livro. Assim, de acordo com Pina (2015, p. 41), “ (...) é necessário proceder à adaptação/tradução dos referidos livros, de modo a que todos os públicos possam ter acesso à leitura.”

Para todas as crianças, principalmente as que possuem limitações ao nível da comunicação, o livro adaptado poderá ser um instrumento útil para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação com o outro. Também ao nível do ensino académico, Soares (2000) refere que a adaptação de recursos pedagógicos, principalmente a adaptação de livros, torna-se um elemento essencial e indispensável para o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, a possibilidade de existirem livros adaptados pode assumir um carácter essencial para a aprendizagem dos alunos com NEE e com limitações na comunicação. Por outro lado, as próprias ilustrações tornam o livro mais atrativo, havendo uma maior motivação para entender a história, bem como o vocabulário que ela contém, por parte das crianças com NEE. O livro e as suas adaptações, tal como defende Pina (2015) tornam-se um elemento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo um real desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Estes livros transformam-se num instrumento inclusivo e essencial para desenvolver atividades de leitura com crianças com NEE, promovendo a participação ativa da criança nestas atividades. Deste modo, Ribeiro (2011) destaca que como nem todas as crianças conseguem aceder à leitura através do 'livro original', devido às suas diferentes capacidades, é fundamental proceder à adaptação/ tradução dos referidos livros, de modo a que todas as pessoas possam ter acesso à leitura.

Parte II - Enquadramento Empírico

O próximo capítulo tem o intuito de descrever a metodologia adotada na investigação empírica desenvolvida, nomeadamente a natureza da investigação, os participantes envolvidos, a questão problema que a motivou, os objetivos que se propôs atingir, os instrumentos utilizados para a recolha dos dados, os princípios e procedimentos base para a sua respetiva análise e a justificação das opções tomadas.

Capítulo 6. Problemática e Objetivos do Estudo

6.1. Questões de investigação

O presente estudo centra-se na construção de um recurso pedagógico, o livro adaptado, com a utilização adequada de ferramentas digitais, como promotor da inclusão e da comunicação em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Para o efeito, a investigação incide na construção de dois livros adaptados e a sua aplicação junto deste grupo de crianças, verificando quais os contributos e implicações na promoção de competências comunicativas e de inclusão em atividades de leitura.

Seguindo esta ordem de ideias, o problema de investigação tem como premissas:

«Analisar as diferenças existentes entre a aplicação de um livro original e um livro adaptado com símbolos SPC, com recuso ao Software Boardmaker, na inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura, bem como na promoção de competências comunicativas.»

Um dos passos mais importantes a tomar numa investigação é a definição das questões investigativas. O tipo de questões investigativas colocadas, de acordo com Yin (1994), irá determinar o método de investigação a utilizar, através do qual se procurará alcançar as respostas àquelas. Neste sentido, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- O livro adaptado com signos do sistema pictográfico de comunicação (SPC), é um recurso facilitador de inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura, em comparação com o livro na versão original?
- Poderá o livro adaptado com signos do sistema pictográfico de comunicação (SPC), promover um maior desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com PEA, em comparação com o livro na versão original?

6.2. Objetivos de investigação

Para procurar responder às questões de investigação, foram determinados os seguintes objetivos:

- Procurar averiguar se o livro adaptado com signos do sistema pictográfico de comunicação (SPC) é um recurso facilitador de inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura, em comparação com o livro na versão original.
- Verificar se o livro adaptado com signos do sistema pictográfico de comunicação (SPC) promove um maior desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com PEA, em comparação com o livro na versão original.

6.3. Metodologia

A presente investigação centra-se na construção de recursos pedagógicos, livros adaptados e a sua aplicação a duas crianças com PEA, tendo como principal objetivo o de analisar se estes recursos facilitam a inclusão destas crianças em atividades de leitura, bem como se promovem as competências comunicativas entre estas crianças e os seus pares.

Deste modo, o método de pesquisa que melhor se enquadra neste estudo é de natureza qualitativo, uma vez que, tal como refere Fortin (2009), existe uma preocupação em observar, descrever, interpretar e apreciar o meio e o fenómeno sem procurar controlar ou avaliar. Por outro lado, Alkin (1992), citado por Cavaco (2009), relata que se trata de um método investigativo utilizado pelos investigadores que se preocupam com os aspetos relacionados com determinadas realidades e a sua evolução e, conseqüentemente com a respetiva ligação destas realidades com a teoria, através de uma abordagem ao contexto em que o fenómeno ocorre, sendo o fenómeno parte integral do contexto.

Ao utilizar uma investigação de carácter qualitativo, de acordo com Patton (1990), pressupõe-se a produção de um estudo compreensivo e interpretativo, em que a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o próprio investigador o instrumento principal da recolha de dados. Deste modo, pode-se recolher os dados dentro do próprio contexto em que ocorrem, possibilitando de imediato a leitura dos acontecimentos. Quando se está perante uma investigação qualitativa, tal como menciona Patton (1990), existe uma maior preocupação em descrever e, só posteriormente, em analisar os dados, assumindo a palavra escrita particular importância nesta abordagem. Deste modo, numa investigação qualitativa, como refere Cavaco (2009), enfatiza-se a valorização do processo em detrimento dos resultados obtidos.

Outra característica que está presente no estudo de carácter qualitativo, salientada por Bogdan & Biklen (1994), é o facto de a análise dos dados ser feita de modo indutivo, estabelecendo uma relação entre toda a informação, ao mesmo tempo que procura identificar as questões importantes para o estudo.

Outra premissa que caracteriza este modo de investigação, de acordo com a opinião de Psathas (1973), citado por Bogdan & Biklen (1994, p.51), recai sobre os investigadores questionarem os sujeitos de investigação para perceberem o significado das coisas que existem no contexto da investigação, de forma a entenderem “ (...) aquilo que [os sujeitos] experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o meio social em que vivem.”

De entre os vários tipos de investigação qualitativa, a metodologia de Estudo de Caso é a que melhor caracteriza o presente estudo.

O Estudo de Caso é um método utilizado na investigação usualmente associado à investigação qualitativa. Tal como refere Yin (1998), este método estuda um fenómeno atual em contexto de vida real, possibilitando a observação do sujeito no contexto pretendido e o registo do seu comportamento, no que respeita à sua interação no grupo e no contexto em que está inserido. Para isso, é fundamental recorrer a múltiplas fontes de informação, procurando responder às questões como e porquê, e sobre as quais o investigador tem escasso controlo.

De uma forma mais simplificada, Yin (2010, p. 39) define estudo de caso como uma “ (...) investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu

contexto de vida real.” Assim, o estudo de caso é um método de pesquisa em que a principal preocupação é a interação entre fatores e eventos.

Este estudo segue um processo metodológico que se enquadra numa metodologia de carácter exploratória-descritiva. A pesquisa exploratória, descrita por Fortin (2009) e Yin (1994), tem como finalidade desenvolver e esclarecer conceitos e ideias, com vista à formulação de hipóteses mais precisas e pesquisáveis para estudos posteriores. Os estudos exploratórios não formulam hipóteses a serem testadas, limitando-se a definir objetivos e a obter mais informações sobre o tema, familiarizando-se com ele, obtendo percepções do mesmo e descobrindo novas ideias. Este estudo apresenta características de um estudo exploratório, na medida em que se trata de um estudo em que existem poucos conhecimentos prévios sobre a adaptação de livros e as suas vantagens na inclusão de alunos com patologias diversas. Por outro lado, também se pretende pesquisar novas informações e comparar a utilização de livros adaptados com símbolos SPC, com a versão original.

Relativamente à parte descritiva do estudo, pretende-se descrever as características, propriedades ou relações existentes no fenómeno que deseja investigar, formulando uma resposta clara ao problema que se pretende investigar. Tal como evidencia Yin (2010), no estudo descritivo, os resultados são observados, registados, analisados e interpretados sem que o investigador interfira sobre eles.

6.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Nesta investigação tem-se por finalidade recorrer a técnicas diversificadas, como forma de recolher informação que permita dispor do maior número possível de dados necessários à consecução dos objetivos delineados e, que sustentam o planeamento de todo o projeto de ação.

Neste estudo, recorreu-se à utilização de diferentes técnicas de recolha de dados: técnicas documentais e não documentais. No que se refere às técnicas documentais, utilizaram-se as fichas de anamnese e os processos educativos dos alunos. Nas técnicas não documentais, recorreu-se à realização de entrevistas semiestruturadas, ao registo de observações em grelhas, fotografias e vídeo, e à redação de notas de campo.

Com o recurso a várias técnicas de recolha de dados, tem-se por objetivo possibilitar a triangulação de dados obtidos. A triangulação de dados, tal como refere Moreira (2007), requer o recurso a variadas fontes de informação acerca do objeto em estudo, com o intuito de confrontar a informação obtida. Assim, quanto mais semelhante for a informação recolhida, mais fidedigno será o estudo. Já Stake (1995) afirma que a necessidade de triangulação surge da necessidade ética para confirmar a validade dos processos. De forma a aumentar a credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador, este deverá recorrer a um ou a vários “protocolos de triangulação”.

Neste estudo, são utilizados dois tipos de triangulação (Yin, 1994):

- Triangulação das fontes de dados, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes;
- Triangulação metodológica, em que para aumentar a confiança nas suas interpretações o investigador faz múltiplas combinações “intermetodológicas”,

como o recurso à observação documental e a aplicação de entrevistas semiestruturadas.

6.4.1. Recolha e análise documental

O documento, para Moreira (2007), é um material não redigido pelo investigador acerca do objeto de estudo. A perceção de documentos pode incluir artigos de jornais ou revistas, cartas, regulamentos, livros, relatórios, biografias, fotografias, registos de instituições, entre outros.

A observação de documentos, tal como refere Eiras (2014), deve ser cuidada de forma a verificar se o projeto que se propõe realizar é ou não viável e a obter mais informação sobre o contexto e a natureza do tema da investigação. Deste modo, a informação obtida por meio de fontes documentais permite caracterizar o caso, acrescentar informação ou validar evidências de outras fontes.

Na presente investigação, pretende-se recorrer à análise documental do Processo Escolar dos alunos, nomeadamente Relatórios Multidisciplinares, Relatórios de Avaliação realizados pelos vários intervenientes, Adequações Curriculares e o Programa Educativo Individual. Incluir-se-á igualmente uma Ficha de Anamnese relativa a cada aluno, com o intuito de se obterem informações específicas relativos a dados ou ocorrências do percurso de vida dos alunos, desde o desenvolvimento uterino até à data da realização do estudo. Esta ficha foi preenchida com a colaboração dos Encarregados de Educação dos alunos, já que estes não possuem maturidade e conhecimento suficiente para fornecer os dados necessários sobre o seu próprio desenvolvimento.

6.4.2. Entrevistas

A entrevista, descrita por Pardal & Lopes (2011), é um método de recolha de dados que permite obter informação pormenorizada acerca do objeto de estudo, possibilitando compreender uma realidade sobre a qual o entrevistado possui informações pertinentes. Através deste meio, pode-se obter interpretações e pesquisas distintas sobre a mesma realidade.

Este tipo de recolha de dados, é caracterizado por Meirinhos & Osório (2010), como sendo um diálogo que contém cinco aspetos fulcrais, nomeadamente o facto de ser produzida e guiada pelo entrevistador, ser efetuada a um grupo restrito de indivíduos previamente estabelecidos de acordo com o estudo, apresentar alguma flexibilidade na organização das questões e, por último, ter como principal objetivo aprofundar ou obter conhecimentos acerca dos objetos de estudo.

A entrevista semiestruturada, tal como descreve Moreira (2007), é um modelo de entrevista que apresenta características da entrevista estruturada (tem uma ordem rígida das questões) e da entrevista não estruturada (não existe ordem nas questões, podendo o entrevistado falar livremente sobre o objeto de estudo). Este modelo de entrevista é livre e aberto, embora com limitações, existindo um diálogo informal entre o entrevistador e o entrevistado. O entrevistador procura conduzir este diálogo no sentido de obter respostas que vão ao encontro das questões-guia, não existindo uma obrigatoriedade em seguir a ordem das questões previamente construídas no guião.

Para a realização da entrevista deve haver uma preparação prévia, onde se pesquisa acerca das teorias enunciadas sobre o objeto em estudo (Pardal & Lopes, 2011). De igual modo, a aplicação da entrevista requer sensibilidade e cuidado por parte do entrevistador, tendo em atenção que os aspetos não-verbais da comunicação, como gestos, voz, postura, entre outros, podem influenciar as respostas do entrevistado.

Ao longo da entrevista, o entrevistado deve manter um discurso natural e espontâneo, facultando as suas perspetivas e experiências para com o objeto em estudo. Assim, Pardal & Lopes (2011) são de opinião que o entrevistado deve informar acerca das suas perceções e interpretações, sobre as suas experiências e memórias, revelar as suas representações e referências normativas, fornecer indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes, tendo como objetivo máximo o de auxiliar a compreensão dos fenómenos questionados.

Na presente investigação realizaram-se entrevistas semiestruturadas aos Professores Titulares de Turma e aos Professores de Educação Especial dos alunos participantes no estudo, procurando caracterizar o profissional que trabalha com a criança, bem como a própria criança, especificando as competências de interação/comunicação e a sua inclusão na realização de atividades curriculares. A par disto, pretende-se com o mesmo instrumento, obter informação relativa à utilidade e às vantagens de utilização de um livro adaptado, como promotor de inclusão e de um maior desenvolvimento da comunicação, em crianças com PEA.

Neste sentido, foi construído um guião da entrevista semiestruturada (Apêndice 6) a utilizar junto dos docentes com o intuito de se obterem determinadas informações, sendo as questões divididas por categorias:

A – Caracterização do docente: compreender a longevidade das relações de cada docente com as respetivas crianças e experiências prévias relativamente às PEA;

B – Identificação de atividades de promoção de leitura: compreender e identificar atividades realizadas por cada agrupamento que promovam a leitura de histórias e como o aluno se comporta durante estas atividades;

C – Caracterização do modo de comunicação da criança: compreender e analisar qual a forma de comunicação utilizada por cada criança com os seus pares e adultos, identificando as dificuldades existentes. Conhecer igualmente o tipo de atividades que os docentes desenvolvem com a criança no sentido de desenvolver as suas competências comunicativas;

D - Reconhecer a utilidade de adaptar histórias em SPC: verificar se os docentes entrevistados já tinham algum conhecimento prévio a cerca da adaptação de histórias com símbolos SPC. Identificar também quais as vantagens e desvantagens da aplicação dos livros adaptados pela investigadora na promoção de competências comunicativas e na inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura, bem como aferir a opinião dos docentes sobre a construção, aplicação e utilização dos livros.

A realização da entrevista semiestruturada a cada um dos professores que convivem e contribuem para o desenvolvimento e aquisição de competências nas crianças, permite obter diversas informações sobre cada criança, o seu desenvolvimento e a vantagem em se utilizar um livro com uma história adaptada na promoção de competências comunicativas e de inclusão escolar em ambos os alunos, em opiniões e perspetivas distintas.

6.4.2.1. Análise de Conteúdo das entrevistas

Uma técnica de tratamento de informação que se utilizará será a análise de conteúdo dos discursos resultantes das entrevistas. A análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2004), é tida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das entrevistas, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção da respetiva entrevista.

A análise de conteúdo é, assim considerada para Bardin (2004), uma importante ferramenta na condução da análise dos dados qualitativos, referindo-se ao estudo tanto dos conteúdos linguísticos das mensagens recebidas, bem como aos comportamentos, reações e convicções com que as pessoas entrevistadas transmitem a respetiva mensagem.

O método de análise de conteúdo é versátil, mas também apresenta limites, enquanto técnica. O desenvolvimento deste método passa invariavelmente pela criatividade e pela capacidade do pesquisador qualitativo de lidar com situações/ ocorrências que são incontrolláveis no momento da entrevista (Bardin, 2004).

Para se efetuar a análise de conteúdo propriamente dita, teve-se em consideração o conteúdo das entrevistas previamente transcritas. As categorias foram estabelecidas previamente, tendo em consideração os objetivos deste trabalho e as sugestões provenientes da revisão de literatura.

6.4.3. Observação Participante

A observação, de acordo com Bodgan & Biklen (1994), constitui um processo de recolha de informação sobre um dado objeto, a qual requer atenção e concentração sobre o mesmo, sendo este dirigido e estruturado conforme o propósito da observação.

Com a utilização desta técnica instrumental, pretende-se observar o comportamento natural das crianças durante a aplicação dos livros, para assim se poder identificar, relatar e compreender as diversas reações no momento da realização das tarefas.

Identificam-se dois modelos de observação, que são diferenciados pela envolvimento do observador nas atividades do objeto observado: observação não-participante e observação participante (Carmo & Ferreira, 1998). A observação não-participante caracteriza-se por o observador não interagir com o objeto de estudo durante a observação. Por outro lado, na observação participante existe uma ação de duplo sentido, uma vez que o observador interage com o objeto observado, participando na própria ação que observa.

No presente estudo foram realizadas observações participantes às crianças, já que a observação foi feita simultaneamente com a interação com cada criança. As observações efetuadas foram, posteriormente, registadas em notas de campo, possibilitando um registo detalhado das atitudes, comportamentos, interesses e motivações da criança perante a leitura de determinada história.

6.4.4. Registos em fotografias e vídeo

Os registos em fotografias e em vídeo são considerados recursos visuais que permitem ampliar o conhecimento do estudo, proporcionando documentar situações e momentos que ilustram a realidade vivenciada.

A grande vantagem destes registos, para Kenski (2003), é o facto de o investigador poder analisar todo o material de pesquisa e manter a neutralidade dos dados, além de manter a fidelidade na recolha dos dados observados por não permitir interferências ou influências que podem ocorrer nos registos tradicionais de pesquisa qualitativa. Assim, o recurso a tecnologia permite suprir as principais dificuldades, nomeadamente a atenção a pormenores ou a influência do observador sobre o que é observado, constituindo, deste modo, um meio idóneo para captar ininterruptamente o que ocorre durante o investigação e armazenar os dados.

Neste estudo de caso, nas sessões observadas, além da presença (e participação) da investigadora, foi introduzida uma câmara de vídeo para captar as imagens das crianças observadas.

Deste modo, com vista à recolha de dados das sessões de exploração de ambos os livros, de uma forma mais detalhada, realizaram-se registos em fotografia e em vídeo, após se ter obtido o consentimento informado dos pais das crianças e dos agrupamentos de escolas onde decorreu a investigação.

Estes recursos visuais têm como finalidade complementar a informação registada pela observação participante, assim as anotações feitas após análise destes registos estão igualmente redigidas nas notas de campo.

6.4.5. Notas de Campo

As notas de campo, tal como mencionado por Moreira (2007), representam dados registados sobre observações participantes, ao longo das quais é efetuada uma descrição detalhada daquilo que foi observado e vivenciado pelo observador, sendo adicionadas algumas considerações pessoais. Assim que possível, estas notas devem ser logo redigidas após as observações efetuadas, evitando a perda de informação e pormenores importantes.

Usualmente são identificados quatro modelos de notas de campo (Moreira, 2007):

- Notas condensadas: referentes a apontamentos feitos no decorrer ou após a observação;
- Notas expandidas: referentes às notas redigidas tendo em consideração as notas condensadas;
- Notas do “diário de campo”; referentes ao registo das vivências e sentimentos experienciados pelo observador ao longo das notas;
- Notas de análise e interpretação: referentes à inclusão da teoria estudada na análise da observação efetuada.

Capítulo 7. Princípios Éticos

Para que seja possível a realização deste estudo, foram seguidas todas as normas éticas e legais inerentes a uma investigação, incluindo-se assim procedimentos de ordem ética, ou “princípios éticos” - o consentimento informado, o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

Relativamente ao consentimento informado, Moreira (2007) descreve que os participantes têm o direito a decidir se desejam participar ou não na investigação, podendo recusar; contudo, antes de aceitar ou não participar na mesma, os participantes devem ser totalmente informados e esclarecidos acerca da investigação, nomeadamente acerca dos objetivos, das características e das condições de execução da investigação.

Por outro lado, Bogdan & Biklen (1994) defendem que o investigador deve salvaguardar a identidade dos participantes através do anonimato, dissociando a identidade de informação concedida. Assim, devem-se respeitar os sujeitos intervenientes, informando-os acerca dos objetivos da investigação e evitando as mentiras e as práticas não consentidas pelos intervenientes.

O investigador deve, ainda, referido por Moreira (2007), assegurar a confidencialidade, pela não publicação de dados pessoais ou outros dados recolhidos que possam identificar os participantes.

O acordo efetuado com os vários intervenientes deve ser honrado ao longo toda a investigação, realizando e divulgando apenas aquilo que foi autorizado ao investigador. De igual modo, Bogdan & Biklen (1994) destacam que o investigador deve ser fiel relativamente aos dados recolhidos como aos resultados obtidos, não adulterando as conclusões da investigação.

Capítulo 8. Caraterização dos participantes no estudo

Os participantes correspondem a uma amostra por conveniência, dado que eram duas crianças que frequentavam a escola. As crianças têm idades aproximadas (6/7 anos), frequentam o mesmo nível de escolaridade, neste caso frequentam o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, e apresentam um quadro clínico semelhante.

A caraterização de ambas as crianças que participam no estudo fez-se tendo em conta as informações fornecidas pelos Encarregados de Educação que permitiram preencher as Fichas de Anamnese (Apêndices 3 e 4), bem como através da consulta e análise do Processo Educativo dos Alunos, especificamente dos Relatórios Médicos e Multidisciplinares e dos Programas Educativos Individuais.

8.1. Caso S.

8.1.1. Identificação da criança, agregado familiar e habitação

Uma das crianças que participou no estudo é do género masculino e nasceu no dia 14 de novembro de 2009, tendo 7 anos e 6 meses de idade, à data do estudo. Para efeitos deste projeto e salvaguardando o anonimato da criança, esta passará a ser designada por S.

A criança é natural dos Estados Unidos da América (EUA) e vive, atualmente, com a sua mãe e os seus dois irmãos, num apartamento, numa vila do Concelho de Castelo Branco. Na habitação, a criança partilha o seu quarto com o irmão.

A mãe da criança tem 35 anos de idade e habilitações académicas de ensino superior (curso de assistência médica), estando atualmente a exercer atividade profissional num café da vila. O irmão é mais velho, tem 9 anos e frequenta o 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, na mesma escola do S. A irmã é a mais nova, tem 5 anos e frequenta o Jardim-de-Infância da vila.

A família tem um animal de estimação – um gato, com o qual a criança adora brincar e fazer festinhas.

Em março de 2014, a mãe regressou a Portugal com os seus três filhos nascidos nos EUA. O pai continuou a viver nos EUA, não existindo qualquer relacionamento nem contacto entre o S. e o seu pai. Apesar de a criança viver com a mãe e os dois irmãos na mesma habitação, no final do dia, após o término das aulas, o S. vai sempre para casa dos seus avós maternos. Só por volta das 23h, quando a mãe sai do trabalho, é que vai buscar os filhos e os leva para sua casa, onde dormem até ao dia seguinte.

8.1.2. Gravidez e desenvolvimento

No momento da conceção da gravidez, a mãe tinha 27 anos e o pai 30 anos. A gravidez foi planeada pelo casal, sendo o segundo filho dos três que o casal tem. É de salientar que a família da criança, nomeadamente avós, pais e irmãos da criança são saudáveis e não apresentam nenhum historial clínico, demonstrando sempre um bom desenvolvimento ao nível global.

Desde o início da gestação do bebé, a gravidez foi acompanhada e vigiada por uma equipa médica. Sensivelmente a meio da gravidez, pelo facto de a mãe apresentar intensas dores abdominais, realizou um exame médico - Ressonância Magnética. Na sequência deste exame,

a mãe foi sujeita a uma intervenção cirúrgica à apendicite, ainda durante a gravidez. Não se registaram quaisquer outras complicações neste período.

A criança nasceu às 38 semanas de gravidez, de parto normal que demorou cerca de 8h. No momento do nascimento, o recém-nascido pesava 6 Kg e media 53 cm. Pelo facto de a criança ter nascido num hospital dos EUA e não existir boletim de nascimento, não há registos do índice de Apgar. Não foi necessário a aplicação de nenhuma medida terapêutica pós-parto ao bebé.

A criança foi alimentada com leite materno nos primeiros quatro meses de vida. Apenas aos sete anos de idade é que a criança foi adquirindo mais autonomia para comer. O S. consegue estar sentado à mesa na hora da refeição e sabe usar a colher e o garfo para comer. A única sopa que come é a canja, continuando a rejeitar as outras sopas. A criança também não come puré nem batata cozida, devido à textura e consistência destes alimentos, demonstrando o seu desagrado através de gestos.

Ao nível motor, o S. começou a sentar-se sozinho por volta dos 8 meses de idade. Já quando tinha 18 meses é que começou a dar os primeiros passos sem apoio.

Com 7 anos de idade, o S. ainda não fala, emitindo apenas vocalizações e gritos que não têm significado linguístico. A criança comunica maioritariamente através de gestos.

A criança apenas aprendeu a controlar os esfíncteres urinários e fecais no início do ano letivo 2016/2017, quando tinha seis anos de idade. Atualmente, o S. é mais autónomo a ir à casa de banho, conseguindo na maioria das vezes realizar todos os procedimentos necessários para fazer as suas necessidades, no entanto necessita de vigilância de um adulto.

Relativamente aos hábitos de sono, o S. dorme sozinho cerca de 10h por noite e, por tomar medicação, não tem dificuldades em adormecer.

Quando a criança é surpreendida por novas situações e quebras de rotina, ela reage com gritos e birras de se deitar no chão.

As atividades que suscitam maior interesse para o S. são: jogar *bowling* (gosta de observar os pinos a cair para o chão e de ouvir o seu barulho); brincar com objetos, com os quais possa fazer barulhos repetidos; jogar à bola individualmente; ouvir música; ver televisão e brincar com um peluche que tem em casa.

Apenas aos 7 anos, é que a criança começou a socializar e interagir mais com os colegas e adultos, demonstrando ela própria iniciativa e interesse em comunicar, aproximando-se das pessoas.

8.1.3. História clínica

Os pais aperceberam-se que o seu filho poderia ser diferente das restantes crianças da sua idade quando este tinha por volta de um ano de idade, observando o seu desenvolvimento, o seu comportamento e as suas reações a determinadas situações quotidianas. Como exemplo disto, tem-se um episódio que aconteceu em que a criança caiu e meteu-se debaixo da sua cama, sem sequer ter chorado ou gritado, o que alertou os pais para o facto de que algo anormal no desenvolvimento do bebé estaria a acontecer.

Aos dois anos de idade, foi feito o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo associada a um Atraso Global no Desenvolvimento Psicomotor, por um médico que acompanhava a criança nos EUA.

A criança realizou uma Ressonância Magnética aos 3 anos de idade, em que teve de levar uma anestesia. Este exame médico foi realizado para visualização dos possíveis danos cerebrais causados por uma queda de um muro, no qual não foram detetadas quaisquer anomalias anatómicas ou funcionais.

No dia 20 de outubro de 2014, o S. foi observado na Unidade de Desenvolvimento e Autismo no Hospital Pediátrico de Coimbra, tendo sido encaminhado por uma médica na Consulta de Desenvolvimento no Centro Hospitalar Amato Lusitano, em Castelo Branco. Este relatório confirma o diagnóstico clínico que tinham atribuído à criança nos EUA e refere que a criança apresenta um comportamento alheado, com pouco interesse no ambiente envolvente, bem como uma interação ainda claramente utilitária, com pobre partilha social. O seu foco de interesse centra-se nos objetos, em detrimento das pessoas e apresenta estereotípias motoras.

Na sequência do quadro clínico de Perturbação do Espectro do Autismo associada a Atraso Global no Desenvolvimento Psicomotor, o S. evidencia limitações graves nas seguintes funções do corpo: funções intelectuais (b117.3); funções psicossociais globais (b122.3); nível de energia (b1300.3); funções da atenção (b140); funções cognitivas básicas (b163.3); funções mentais da linguagem, mais especificamente a expressão da linguagem oral (b16710.3) e receção da linguagem oral (b16700.3).

Atualmente, a criança apenas é acompanhada por um médico de clínica geral, pois a mãe não demonstrou interesse em que o S. continuasse a ser seguido na Consulta de Autismo no Hospital Pediátrico de Coimbra.

O S. toma medicação para adormecer e conseguir dormir tranquilamente desde os três anos, permitindo que durante o dia esteja menos agitado. No entanto, a criança toma a medicação só quando chega a casa, por volta da meia-noite, o que faz com que permaneça pouco desperto na escola até às 10:30h, hora do primeiro intervalo.

8.1.4. Percurso educativo

Relativamente ao percurso educativo da criança, ainda nos EUA, a criança esteve três anos numa escola especial onde trabalhavam com base no programa *Son-Rise*. Este programa centra-se na criança com Perturbação do Espectro do Autismo, compreendendo e observando a criança, a maneira como se comporta, interage e comunica, assim como os seus gostos e interesses. O S. permanecia sempre na mesma sala de aula e apenas os profissionais saíam e entravam no espaço, trabalhando e interagindo com a criança, de modo a criar rotinas diárias e respeitar o espaço e disponibilidade do aluno.

Quando veio para Portugal, o S. frequentou o Jardim de Infância, desde março de 2014. Desde logo que ingressou no pré-escolar, o S. foi integrado no Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), beneficiando de apoio de uma Professora de Educação Especial do SNIPI com a frequência de três vezes por semana e de Terapia da Fala desde dezembro de 2015 com uma frequência semanal.

O S. ingressou no 1º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo 2016/2017, com sete anos de idade. A criança está inserida numa turma do 1.º ano do ensino regular, numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O S. frequenta a turma todos os dias de manhã entre as 9h e as 10:30h, onde tem a oportunidade de comunicar/interagir com o Professor Titular de Turma e com os seus colegas, bem como de realizar algumas das suas atividades de forma mais autónoma. Além disso, acompanha a turma sempre que há atividades curriculares e extracurriculares, nomeadamente visitas de estudo, participação em jogos e atividades de grupo, de forma a promover a interação e o desenvolvimento social.

As restantes horas que está na escola permanece numa sala dentro da própria escola que foi previamente adaptada, seguindo as normas e tipologia das Unidades de Ensino Estruturado, onde tem apoio da Professora de Educação Especial duas vezes por semana num total de três horas, das Professoras de Apoio Educativo três vezes por semana e de Terapia da Fala quarenta minutos uma vez por semana. Quando não tem atividades, o S. fica a realizar jogos junto das Assistentes Operacionais da escola.

Da consulta do Relatório Circunstanciado do S. relativo ao 3º período do ano letivo 2016/2017, pode-se constatar que ao longo do ano letivo, com o objetivo de promover o desenvolvimento biopsicossocial da criança, respeitando o seu nível de desenvolvimento, as suas necessidades individuais, o ritmo de aprendizagem, a promoção da autonomia, socialização, comunicação, psicomotricidade, bem como o controlo dos comportamentos inadequados, a criança foi abrangida pelo Regime Educativo Especial – Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro – tendo beneficiado das seguintes medidas educativas:

- Apoio pedagógico personalizado (art.º 17º): alíneas a) Reforço das estratégias utilizadas ao nível da organização, espaço e atividades; b) Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; d) Reforço e desenvolvimento das competências específicas.

- Adequações no processo de avaliação (art.º 20º), ajustadas ao Currículo Específico Individual: alterações dos instrumentos de avaliação, nomeadamente a aplicação de grelhas de observação das competências adquiridas pela criança.

- Currículo Específico Individual (art.º 21º): substituição das competências definidas para o seu nível de ensino; alterações ao currículo comum (introdução e eliminação de objetivos e conteúdos); inclusão de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social da criança, com as disciplinas de comunicação, vida ativa, matemática para a vida e expressões, beneficiou de desporto escolar adaptado / atividade de Boccia e de sessões de Terapia da fala.

- Tecnologias de apoio (art.º 22º): Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa - PECS (Sistema de Comunicação por troca de figuras); adaptações de mobiliário e adaptações de espaço, segundo a metodologia TEACCH.

No que diz respeito à área da Comunicação, Linguagem e Fala é uma criança que comunica maioritariamente através de gestos e vocalizações. Compreende o significado de várias palavras e cumpre ordens simples, desde que sejam ditas com alguma firmeza. O S. associa cartões com imagens iguais relativas a vocabulário sobre a família, o vestuário, os frutos e os animais domésticos. Para facilitar as competências de comunicação, o aluno começou a utilizar um Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa, através do qual aprendeu a importância de comunicar, conseguiu estabelecer maior contacto ocular em

atividades de conversação e adquiriu mais intencionalidade comunicativa, ao utilizar com maior frequência os símbolos SPC para pedir aquilo que deseja.

Relativamente à área da Autonomia, os ganhos verificaram-se ao nível da manifestação adequada das suas necessidades. Necessita, sempre, de auxílio para realizar todas as atividades dentro e fora da sala de aula.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, o S. também realizou progressos assinaláveis. A criança associa cores iguais, realiza emparelhamento por cores com a ajuda do adulto. Brinca e joga com mais intencionalidade.

Ao nível da motricidade global, o S. não revela dificuldades de maior, sendo capaz de fazer alternância ao descer os degraus. Relativamente à motricidade fina, já faz a torre com nove cubos, coloca sozinho cinco a dez formas geométricas numa placa, faz empilhamentos colocando as peças na estrutura seguindo o critério da cor, encaixa várias peças, encaixa legos, enfia dez pérolas grandes num fio, vira páginas de um livro, pega num lápis e rabisca. Gosta de rasgar papel de várias texturas, colar, pintar com tintas e de brincar com água.

Na área da Socialização, é uma criança meiga e calma e aceita receber mimos. Por vezes, manifesta iniciativa em interagir com o adulto e já aceita, com satisfação, as brincadeiras dos pares.

No que diz respeito aos comportamentos desajustados, a existência de ruídos ou sons agressivos, intensos e descontextualizados, causam alguma perturbação no S., reagindo com gritos e com comportamentos de fuga. A frequência de comportamentos desajustados diminuiu significativamente, nomeadamente esfregar o braço, gritar, atirar-se para o chão, sobretudo em atividades estruturadas.

Ao nível do desenvolvimento biopsicossocial, o S. teve uma boa integração na turma, uma vez que as outras crianças revelaram atitudes pró-sociais de ajuda, cooperação e de orientação. Estas atitudes decorreram do trabalho de sensibilização, realizado pelos adultos, com os alunos da turma, de forma a facilitar a integração da criança por parte dos seus pares.

Na atividade de Boccia, realizada no Gimnodesportivo, o S. adaptou-se aos materiais e ao grupo, mostra gosto e interesse pela atividade.

8.2. Caso D.

8.2.1. Identificação da criança, agregado familiar e habitação

A outra criança que participou neste estudo é do género feminino e nasceu no dia 4 de julho de 2010, tendo 6 anos e 10 meses de idade, à data do estudo. Para efeitos deste projeto e salvaguardando o anonimato da criança, esta passará a ser designada por D.

A criança é natural de Lisboa e vive, atualmente, com a sua mãe e os seus avós paternos, num apartamento, numa vila do Concelho de Castelo Branco. A D. não tem irmãos. Na habitação, a criança dispõe de um quarto só para si.

A mãe da criança tem 41 anos de idade e o 12º ano de escolaridade, não estando atualmente a exercer nenhuma atividade profissional. A avó tem 58 anos de idade e o 4º ano de escolaridade, ao nível profissional é empregada de limpeza em casas e restaurantes. O

avô tem 62 anos, o 4º ano de escolaridade e trabalha numa fábrica da vila. A família não tem nenhum animal de estimação.

Em junho de 2012, a mãe deixou a habitação que tinha em Lisboa e veio morar para casa dos seus pais, que têm sido o elo de ligação da família. O pai da D. também veio viver para a mesma vila, no entanto não mantém qualquer relacionamento nem contacto com a filha, pois a mãe e a avó materna da criança não permitem que este visite a D. Apesar de a criança viver com a mãe e os seus avós, é essencialmente a avó que cuida da neta e a acompanha a todos os locais. A D. não tem uma relação estável com a sua mãe, exibindo muitos gritos quando está perante a sua presença.

8.2.2. Gravidez e desenvolvimento

No momento da conceção da gravidez a mãe tinha 34 anos e o pai 33 anos. A gravidez foi planeada pelo casal, sendo a única filha do casal. É de salientar que a mãe apresenta um diagnóstico clínico de deficiência auditiva grave e o pai tem défice cognitivo. Os avós maternos e paternos são saudáveis, sem a presença de algum historial clínico.

Desde o início da gestação do bebé, a gravidez foi acompanhada e vigiada por uma equipa médica. Durante a gravidez, a mãe foi diagnosticada com a doença Colestase Intra-Hepática da Gravidez (CIHG), uma doença rara e de origem desconhecida, que causa um prurido generalizado e, por vezes, icterícia. Inicia-se habitualmente na segunda metade da gravidez. Na CIHG, verifica-se quase sempre uma elevação da concentração sérica dos ácidos biliares totais, principalmente do ácido cólico, à qual se pode igualmente associar uma alteração nos habituais testes da função hepática. Sob o ponto de vista materno, as complicações fetais são frequentes, salientando-se o parto pré-termo, sofrimento fetal e morte perinatal. Assim, e com o objetivo de prevenir tais consequências, foi indicado à mãe que permanecesse em repouso absoluto até ao fim da gestação.

A criança nasceu às 32 semanas de gravidez, através de cesariana que demorou cerca de 12h. Durante o parto existiram algumas complicações, especificamente a insuficiência de contrações uterinas maternas que dificultou a expulsão do feto por parto normal, tendo-se optado pela cesariana ao fim de um período considerável de tempo. A criança nasceu com a boca e cara magoadas e os lábios roxos.

No momento do nascimento, o recém-nascido pesava 3,200 Kg e media 40 cm. O índice de Apgar ao 1º minuto foi de 7 e ao 5º minuto foi de 9. Não foi necessário a aplicação de nenhuma medida terapêutica pós-parto ao bebé.

A criança foi alimentada com leite materno nos primeiros três meses de vida. Apenas aos cinco anos de idade é que a criança foi adquirindo mais autonomia para comer. Ainda assim, a D. nem sempre consegue estar sentada à mesa na hora da refeição nem consegue utilizar os talheres para comer, precisando de auxílio. A criança não tem restrições alimentares, comendo todo o tipo de alimentos.

Ao nível motor, a D. começou a sentar-se sozinha por volta dos 8 meses de idade. Já quando tinha 15 meses é que começou a dar os primeiros passos sem apoio.

Com 4 anos de idade, a D. começou a dizer algumas palavras. No entanto, a maioria das palavras e frases que diz é por ecolalia e, raramente com intencionalidade.

A criança ainda não faz controlo dos esfíncteres urinários e fecais, utilizando fralda de dia e de noite.

Relativamente aos hábitos de sono, a D. dorme sozinha cerca de 10h por noite e, geralmente não tem dificuldade em adormecer, tendo um sono tranquilo.

Quando a criança é surpreendida por novas situações e quebras de rotina, ela reage com gritos, faz birras de se deitar no chão e, por vezes, bate no adulto.

As atividades que suscitam maior interesse para a D. são: ouvir música, ver televisão, cantar, ver livros e revistas, brincar com bonecas e fazer puzzles.

Apenas aos 5 anos, é que a criança começou a socializar e interagir mais com os colegas e adultos, demonstrando ela própria maior iniciativa e interesse em comunicar, aproximando-se das pessoas.

8.2.3. História clínica

A avó apercebeu-se que a sua neta poderia ser diferente das restantes crianças da sua idade quando esta tinha por volta de um ano e meio de idade, dado o atraso global no desenvolvimento motor que a criança apresentava.

A 29 de janeiro de 2013, aos dois anos e cinco meses de idade, foi feito o diagnóstico de Atraso Global no Desenvolvimento Psicomotor, na Unidade de Desenvolvimento no Hospital de Dona Estefânia, em Lisboa. A criança também revelou dificuldades ao nível da linguagem e da comunicação/interação com o meio que a rodeia.

A D. foi encaminhada do Hospital de Dona Estefânia para o Hospital Amato Lusitano. No dia 18 de maio de 2015, com quatro anos e dez meses de idade, foi realizada a primeira Consulta de Autismo na Unidade de Desenvolvimento e Autismo no Hospital Pediátrico de Coimbra, a pedido de uma médica na Consulta de Desenvolvimento no Centro Hospitalar Amato Lusitano, em Castelo Branco, por suspeita de Perturbação do Espetro do Autismo. Nesta Consulta de Autismo foi confirmado o diagnóstico de Perturbação do Espetro do Autismo associada a Atraso Global no Desenvolvimento Psicomotor. O relatório médico refere que a criança apresenta um comportamento agitado,positor, com muitas birras e curtos períodos de atenção/concentração nas tarefas. Por vezes, também demonstra alguma agressividade, levantando a mão para bater nas pessoas. Não tem alterações se sono ou alimentares.

Na sequência do quadro clínico de Perturbação do Espetro do Autismo associada a Atraso Global no Desenvolvimento Psicomotor, a D. evidencia limitações graves nas seguintes funções do corpo: funções intelectuais (b117.3); funções psicossociais globais (b122.3); funções intrapessoais (b1125.2); controlo psicomotor (b1470.3); funções da atenção (b140); funções cognitivas básicas (b163.3); funções mentais da linguagem, mais especificamente a expressão da linguagem oral (b16710.3) e receção da linguagem oral (b16700.2).

Atualmente, a criança continua ser acompanhada nas consultas de Desenvolvimento no Centro Hospitalar de Castelo Branco, bem como nas Consultas de Autismo no Hospital Pediátrico de Coimbra.

A criança esteve internada no verão de 2016 para realizar análises e exames clínicos (Eletroencefalograma) devido a crises convulsivas que começaram em junho de 2016. Nestes

exames, confirmou-se o diagnóstico de epilepsia. A D. começou a tomar medicação por causa destas crises convulsivas que têm tido uma frequência de uma por cada 2 meses. Devido a ter convulsões frequentes, a D. é acompanhada nas consultas de Desenvolvimento no Centro Hospitalar de Castelo Branco.

8.2.4. Percurso educativo

Relativamente ao percurso educativo da criança, a criança começou a frequentar a Creche no dia 19 de junho de 2012. Em setembro de 2012, a D. foi integrada no Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), beneficiando de apoio de uma Educadora de Educação Especial do SNIPI com a frequência de uma vez por semana.

Em setembro de 2013, a criança ingressou no Jardim de Infância, onde permaneceu até aos seis anos de idade. Neste período, a D. continuou a ter apoio da Educadora de Educação Especial do SNIPI uma vez por semana e começou a beneficiar de Terapia da Fala e de Terapia Ocupacional, uma vez por semana cada uma.

A D. ingressou no 1º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo 2016/2017, com seis anos. A criança está inserida numa turma do 1.º ano do ensino regular, numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A D. frequenta a turma quando acompanhada pela Professora de Educação Especial, onde tem a oportunidade de realizar as suas atividades e de comunicar/interagir com a Professora Titular de Turma e com os seus colegas. Além disso, acompanha a turma sempre que há atividades curriculares e extracurriculares, nomeadamente visitas de estudo, participação em jogos e atividades de grupo, de forma a promover a interação e o desenvolvimento social.

As restantes horas que está na escola permanece numa sala dentro da própria escola que foi previamente adaptada, seguindo as normas e tipologia das Unidades de Ensino Estruturado, onde tem apoio da Professora de Educação Especial duas vezes por semana num total de três horas, de Terapia da Fala uma hora por semana, de Terapia Ocupacional três horas semanais e de Psicologia uma hora por semana. Quando a criança não tem atividades, realiza atividades previamente preparadas com a Tarefeira que é responsável pela aluna.

Da consulta do Relatório Circunstanciado da D. relativo ao 3º período do ano letivo 2016/2017, pode-se constatar que ao longo do ano letivo, com o objetivo de promover o desenvolvimento biopsicossocial da criança, respeitando o seu nível de desenvolvimento, as suas necessidades individuais, o ritmo de aprendizagem, a promoção da autonomia, socialização, comunicação, psicomotricidade, bem como o controlo dos comportamentos inadequados, a D. foi abrangida pelo Regime Educativo Especial – Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro – tendo beneficiado das seguintes medidas educativas:

- Apoio pedagógico personalizado (art.º 17º): alíneas a) Reforço das estratégias utilizadas ao nível da organização, espaço e atividades; b) Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; d) Reforço e desenvolvimento das competências específicas.

- Adequações no processo de avaliação (art.º 20º), ajustadas ao Currículo Específico Individual: alterações dos instrumentos de avaliação, nomeadamente a aplicação de grelhas de observação das competências adquiridas pela criança.

- Currículo Específico Individual (art.º 21º): frequentar a turma nas aulas de educação

física e de expressões artísticas, substituição das competências definidas para o seu nível de ensino; alterações ao currículo comum (introdução e eliminação de objetivos e conteúdos); inclusão de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social da criança, com as disciplinas de comunicação e expressões.

- Tecnologias de apoio (art.º 22º): adaptações de mobiliário e de espaço, segundo a metodologia TEACCH.

No que diz respeito à área da Comunicação, Linguagem e Fala, é uma criança verbal, mas que nem sempre emite palavras com intencionalidade. A D. também utiliza alguns gestos para comunicar. A D. apresenta mais iniciativa para comunicar, aproximando-se das pessoas. A criança apresenta maior léxico vocabular e já consegue construir frases. Por outro lado, compreende o significado de várias palavras e cumpre, com mais frequência, ordens simples.

Relativamente à área da Autonomia, os ganhos verificaram-se ao nível da manifestação adequada das suas necessidades. Contudo, necessita sempre de auxílio para realizar todas as atividades dentro e fora da sala de aula.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, a D. também realizou progressos assinaláveis, em contexto de atividades estruturadas. A criança associa cartões com imagens iguais com vocabulário relativo à família, alimentação, animais, vestuário e cores. O seu tempo de concentração na execução de tarefas propostas aumentou, permanecendo concentrada a trabalhar por períodos mais longos de tempo.

Ao nível da motricidade global, a D. não revela dificuldades de maior, conseguindo caminhar a descer degraus sozinha. Relativamente à motricidade fina, a criança consegue virar as páginas de um livro, pegar num lápis e rabiscar, mas sem realizar contornos definidos. Gosta de rasgar papel de várias texturas, colar e pintar com várias tintas.

Na área da Socialização, a criança manifesta iniciativa em interagir com o adulto e já aceita, com satisfação, as brincadeiras a pares.

No que diz respeito aos comportamentos desajustados, a existência de ruídos ou sons agressivos, intensos e descontextualizados, causam alguma perturbação na D., reagindo com gritos e com comportamento de fuga, o que, por vezes, é difícil de gerir, causando alguma perturbação no desenvolvimento das atividades educativas.

Ao nível do desenvolvimento biopsicossocial, a D. teve uma boa integração na turma, uma vez que os seus colegas revelaram atitudes de amizade, cooperação e de orientação.

Capítulo 9. Procedimentos do estudo

A primeira fase deste projeto consistiu na seleção de duas obras infantis. Assim, consultou-se a lista de obras integradas no Plano Nacional de Leitura para a Educação Pré-Escolar e selecionaram-se as seguintes:

- «*Oh, Boris!*» da autoria de Carrie Weston e Tim Warnes;
- «*O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)*» da autoria de Manuela Castro Neves e de Madalena Matoso.

A seleção destas obras foi feita tendo em atenção as obras trabalhadas em contexto de sala de aula pela professora das crianças.

Por outro lado, teve-se em consideração os temas abordados nos contos. Estas duas obras despertaram especial interesse para a realização do estudo, uma vez que os conteúdos tratados se relacionam, de certa forma, com a problemática, as características e as experiências vivenciadas pelas crianças.

Assim, teve-se por base os seguintes aspetos:

- O diagnóstico clínico dos sujeitos do estudo - as crianças do estudo apresentam diagnóstico de Perturbação de Espectro do Autismo e, consequentemente, características e comportamentos próprios desta patologia, distintos de outras crianças da sua idade. Como tal, nem sempre são bem integradas pelos seus colegas/amigos/turma, da mesma faixa etária. Deste modo, estas obras funcionam como metáfora, ao pretender fazer uma comparação alegórica entre as qualidades que as crianças apresentam e as características especiais que os animais possuem.
- A temática abordada - ambas as obras narram histórias relacionadas com animais que possuem uma ou mais características e comportamentos distintos daquilo que é esperado para uma animal daquela natureza (elefantes e ursos) sendo, por isso, diferentes dos restantes animais semelhantes a eles. Assim, com estas obras objetiva-se que as crianças compreendam que não são os únicos seres que têm determinadas qualidades diferentes da maioria das crianças e adultos, existindo mais seres humanos e mesmo animais que também são distintos dos outros seres da sua espécie.
- A moral da história - ambos os seres vivos possuem características distintas e, por essa razão num momento inicial, não foram bem integrados pela população. Contudo, nunca desistiram de mostrar aos outros que também são capazes de realizar determinadas atividades, mesmo que, por vezes, as tenham de adaptar a si próprios. Por outro lado, as histórias destacam que os animais já nasceram daquela forma e, por isso, não podem alterar as suas características físicas, sendo que estas os tornam únicos e especiais. Além disso, possuem sempre outros valores que os seus amigos não têm, podendo ajudar os outros com essas qualidades. Deste modo, incentivam-se as crianças do estudo a aceitarem as suas próprias qualidades, persistindo e mostrando aos outros que, apesar de apresentarem característica distintas dos sujeitos da sua idade, tal não impede que não possam ser incluídas nas mesmas atividades. Deste modo, não devem ser consideradas pessoas diferentes, mas sim únicas e especiais, podendo utilizar

outros valores que possuem para ajudar os seus amigos e colaborar nas atividades.

- Os objetivos do estudo - atendendo aos objetivos delineados do presente estudo, especificamente associados à problemática da inclusão das crianças em atividades de leitura e de promoção da comunicação, o facto de os conceitos/ vocabulário empregado nos contos e a própria estrutura frásica ser simples, facilita a compreensão da história pelas crianças, ao mesmo tempo que desenvolve as suas competências comunicativas. Desta maneira, pretende-se adaptar histórias que sejam consideradas bons instrumentos de investigação.

Depois de seleccionadas as obras, procedeu-se à simplificação da história, isto é simplificou-se a linguagem ao nível do vocabulário e das estruturas frásicas, mantendo o texto original. A aplicação das técnicas de escrita simples pressupõe a reescrita da história com estruturas frásicas curtas e simples, respeitando a ordem natural das palavras. Com isto, pretende-se promover a leitura, facilitar a autonomia, ao mesmo tempo que se criam mais oportunidades para as crianças participarem em sociedade, permitindo a igualdade de oportunidades.

No fim de simplificadas as duas histórias, instalou-se no Computador o «*Software Boardmaker*» - versão 6, que permitiu seleccionar os símbolos mais adequados a cada conceito e fazer a adaptação dos livros para o formato SPC.

Desta forma, construíram-se duas histórias com frases escritas na versão simplificada, com o texto adaptado em formato SPC e com as imagens ilustrativas originais. Os livros foram impressos a cores e encadernados.

No livro «*O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)*», trabalharam-se algumas imagens, tornando-as mais apelativas, através do realce de alguns elementos, aumentando a dinâmica e a interação das crianças com o livro (Apêndice 10). No livro «*Oh, Boris!*», mantiveram-se as imagens originais, criando-se apenas um urso em feltro (Apêndice 12).

Em simultâneo à adaptação dos livros, foram entregues requerimentos de autorização do estudo tanto aos Pais/Encarregados de Educação das crianças, como às direções dos Estabelecimentos de Educação frequentados pelas crianças, para que se obtivesse autorização relativa ao procedimento e à utilização das técnicas de recolha de dados necessárias à investigação, como também à utilização da informação obtida, assegurando sempre o anonimato das crianças. Foram entregues dois requerimentos de autorização (um para cada criança) para os Pais/Encarregados de Educação (Apêndice 1), tendo sido ambos devidamente analisados e assinados pelos respetivos Encarregados de Educação. Depois de assinados ambos os requerimentos, entregaram-se outros requerimentos (Apêndice 2) às direções dos Agrupamentos de Escolas que as crianças frequentam para que autorizassem a realização do estudo no mesmo agrupamento, sendo acompanhados dos requerimentos assinados pelos Encarregados de Educação. É de referir que as autorizações já foram entregues numa fase adiantando do projeto e, apenas algumas semanas antes de aplicar os livros devido, por um lado, ao facto de a investigadora trabalhar nos dois Agrupamentos de Escolas onde foi realizado o estudo, conhecendo previamente as duas crianças e os respetivos Encarregados de Educação e, por outro, dadas as interrupções letivas e o horário de trabalho dos Encarregados de Educação ainda não tinha surgido oportunidade, tendo contudo sido avisados previamente de forma informal.

A última fase do presente projeto consistiu em aplicar, por quatro momentos distintos, as obras originais e as obras adaptadas a cada uma das crianças com Perturbação de Espectro do Autismo, com um intervalo de três semanas entre a versão original e a adaptada de cada livro. Deste modo, permite-se que as crianças já não se lembrem nitidamente da história contada na versão original e olhem para o livro como sendo uma nova história, não se relacionando diretamente o seu comportamento durante a aplicação do livro com a leitura da história anterior.

As sessões de aplicação dos livros decorrerão em contexto natural, ou seja, em espaço conhecido dos participantes, na sala onde têm todos os apoios educativos.

A tabela seguinte apresenta os dias e as horas em que decorreram as sessões de aplicação dos livros, à criança S. e à criança D.:

Tabela 1 - Sessões de aplicação dos livros às crianças.

Identificação Criança	Nome do Livro	Dia de Aplicação	Hora
S.	«O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» - versão original	15 de maio 2017	15:00
	«O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» - versão adaptada	5 de junho 2017	15:00
	«Oh, Boris!» - versão original	22 de maio 2017	15:00
	«Oh, Boris!» - versão adaptada	12 de junho 2017	15:00
D.	«O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» - versão original	19 de maio 2017	14:00
	«O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» - versão adaptada	9 de junho 2017	14:00
	«Oh, Boris!» - versão original	26 de maio 2017	14:00
	«Oh, Boris!» - versão adaptada	16 de junho 2017	14:00

No primeiro momento de aplicação de cada livro, realizou-se uma apresentação informal na qual se explicou à criança que iria ver um livro. Cada livro foi mostrado às crianças em situação individual, apenas com a presença da investigadora.

Durante as sessões de leitura das histórias, teve-se o cuidado de suscitar a atenção e interesse das crianças para o livro, acompanhando as leituras com diversas entoações de voz, a fim de simular os sentimentos das diferentes personagens. Por outro lado, permitiu-se que as crianças virassem as páginas sozinhas ou com ajuda. Além disso, a investigadora realizou perguntas que funcionaram como estímulos auditivos motivadores para a descoberta e para a interação comunicativa. Perante a história na versão original, a investigadora apontou para as imagens ilustrativas da história, realçando-as de modo a aumentar o interesse e a

compreensão da história pela criança. Na história adaptada em SPC, a investigadora apontou para os símbolos, enquanto contou a história, fazendo uso dos símbolos para reforçar os conceitos e compreensão da história.

Nesta investigação, foram redigidas notas de campo referentes às sessões de exploração do livro com as crianças em estudo, ao longo das quais se relata a reação e envolvimento das crianças na atividade.

No final de contar a história, a investigadora permitiu que as crianças explorassem, sozinhas, ambos os livros adaptados com os símbolos SPC (Apêndices 13 e 14).

Neste capítulo, apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos, por forma a tirar conclusões acerca da implementação das obras adaptadas em SPC. Os resultados que se apresentam foram obtidos através de observação, filmagem e fotografias das sessões de leitura de cada livro, redigindo-se as respetivas notas de campo. Também se realizaram entrevistas aos Docentes Titulares de Turma e de Educação Especial de ambas as crianças participantes no estudo, fazendo-se posteriormente a análise de conteúdo destas entrevistas.

Capítulo 10. Análise das observações das sessões de leitura

No presente estudo, durante as sessões de leitura dos livros, realizaram-se observações participantes e filmagens, com o objetivo de se verificar as diferenças e semelhanças comportamentais de ambas as crianças perante a escuta das histórias na versão original e das histórias adaptadas em SPC. Tendo por base as observações e os vídeos, redigiram-se as notas de campo (Apêndice 5) que se apresentam e analisam neste subcapítulo. Para cada criança, apresentam-se as notas de campo da sessão de leitura das duas histórias, sendo que primeiro se inferem as observações relativas à escuta da história na versão original e, posteriormente, na sua versão adaptada.

10.1. Aplicação dos livros à criança S.

- Leitura da história «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» – versão original

Na primeira sessão de leitura do livro «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» – versão original à criança S., no dia 15 de maio de 2017, observou-se que no início da atividade, o S. escutou a história e manteve o contacto ocular com o livro, constatando-se que, num primeiro momento de contacto com o livro, a criança demonstrou algum interesse e gostou da história.

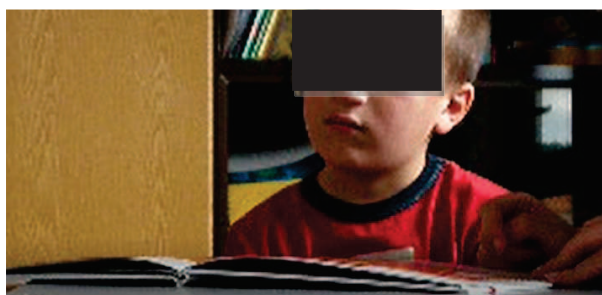


Figura 6 - O S. escuta a história.

Contudo, a meio da história diminui o interesse e a capacidade de atenção com que visualizava o livro e escutava a história, deixando de virar as páginas do livro. Por esta razão, o S. não escutou a história até ao fim, desviando o seu olhar do livro e diminuindo a atenção.



Figura 7 - O S. desvia o olhar do livro.

A investigadora teve de apontar para as imagens do livro, fazer gestos/ movimentos ao longo da história e fazer diferentes entoações de voz, de forma a destacar os conceitos abordados e o que estava a acontecer na história. Ou seja, pretendeu-se captar a atenção e entusiasmo da criança pela atividade.

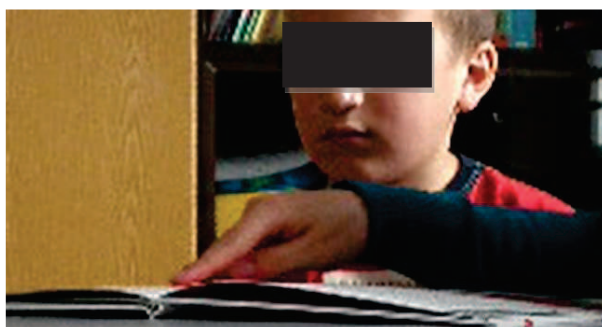


Figura 8 - A investigadora aponta para as ilustrações do livro.

➤ Leitura da história «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» – versão adaptada

Das observações realizadas pela investigadora durante a leitura da história «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» – versão adaptada, no dia 5 de junho de 2017, notou-se que a criança escutou atentamente toda a história e manteve o contacto visual com o livro e com a investigadora, demonstrando que a história a cativou.

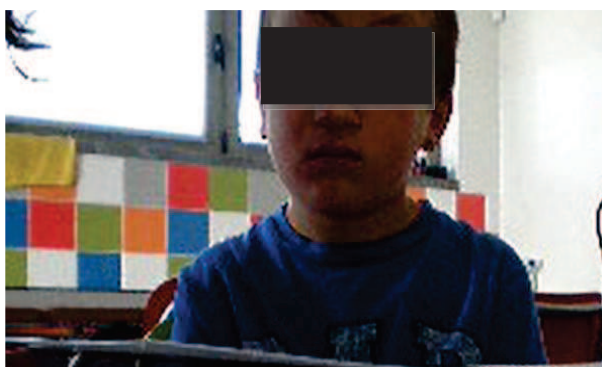


Figura 9 – O S. escuta a história.

Existiu uma maior interação e entusiasmo da criança durante a atividade, que podem ser devidos ao facto de o S. gostar da história e de o próprio livro ser mais dinâmico e apelativo, uma vez que apresenta imagens realçadas e que permite que se mexa na tromba, transpondo-a de página para página.

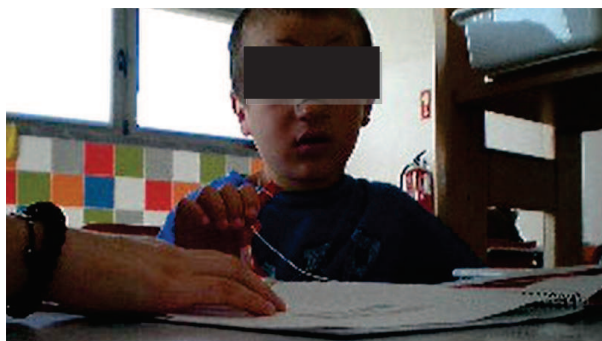


Figura 10 - O S. interage com o livro.

Verificou-se, igualmente, que a criança compreendeu melhor a história, pois olhou para os símbolos e quando a investigadora terminava de ler determinada página, o S. virava as páginas sozinho. No geral, a criança interagiu mais com este livro, explorando-o sozinho, ao mesmo tempo que demonstrava uma expressão alegre e de satisfação. De acordo com o registado pela investigadora nas notas de campo: “A criança demonstrou uma expressão mais alegre ao ver o livro”.



Figura 11 - O S. vira as páginas do livro.

➤ Leitura da história «Oh, Boris!» - versão original

Na sessão de leitura da história «Oh, Boris!» - versão original, no dia 22 de maio de 2017, observou-se que o S. esteve sempre a olhar para os objetos da sala em seu redor, demonstrando que não se interessou pela história. Verificou-se, igualmente, que a criança não gostou muito da história, pois não interagiu com o livro, revelando pouca atenção.

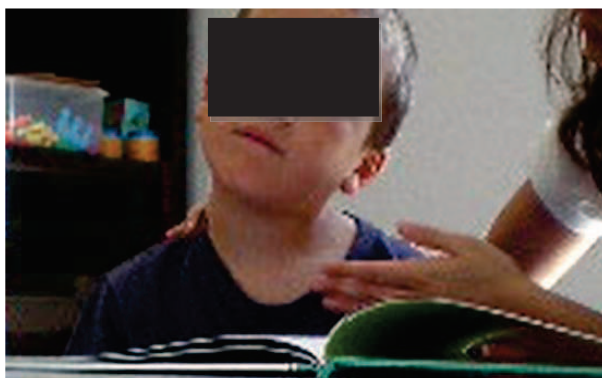


Figura 12 - O S. olha para outros objetos da sala.

Por outro lado, o S. sorriu quando a investigadora disse que a história tinha terminado (única vez que sorriu em toda a história), o que pode significar que já estava cansado e desinteressado em ouvir a história, demonstrando satisfação por ter terminado aquela atividade.

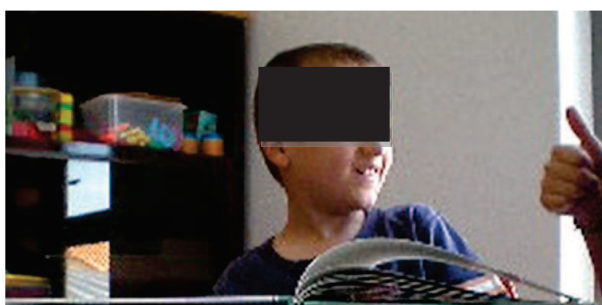


Figura 13 - O S. sorriu quando a história terminou.

➤ Leitura da história «Oh, Boris!» - versão adaptada

Quando se leu a história «Oh, Boris!» - versão adaptada, no dia 12 de junho de 2017, constatou-se que a criança escutou atentamente a história e manteve o contacto visual com o livro, evidenciando que a história cativou o S. Além disso, o facto de olhar e de apontar para os símbolos comprova que a criança compreendeu melhor a história.



Figura 14 - O S. aponta para os símbolos SPC.

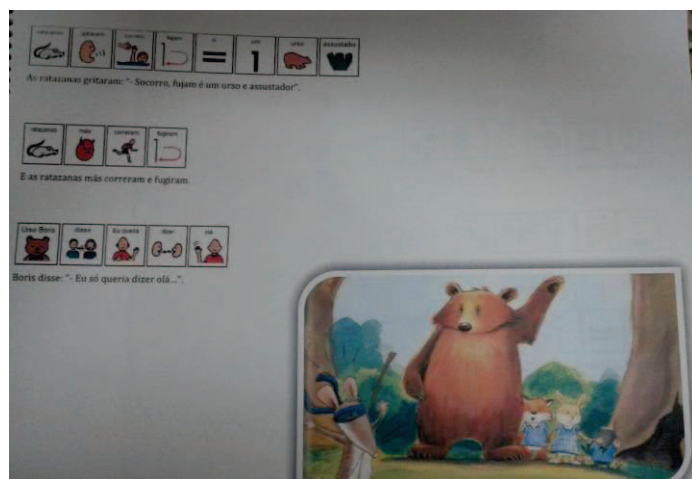


Figura 15 - Ilustração de uma página do livro «Oh, Boris!» com símbolos SPC.

A criança também interagiu com o livro e virou as páginas deste, o que pode demonstrar que gostou desta história. Tal como redigido pela investigadora nas notas de campo: “Quis participar ativamente ao virar as páginas do livro”.



Figura 16 - O S. vira as páginas do livro.

Neste livro, o S. demonstrou mais entusiasmo e interesse, permanecendo durante mais tempo a escutar a história com atenção. O S. arrepia-se em tocar em texturas distintas do normal, por isso não gostou muito de tocar no urso. No entanto, nota-se que gostou do urso, pois quando o viu, esboçou um leve sorriso.

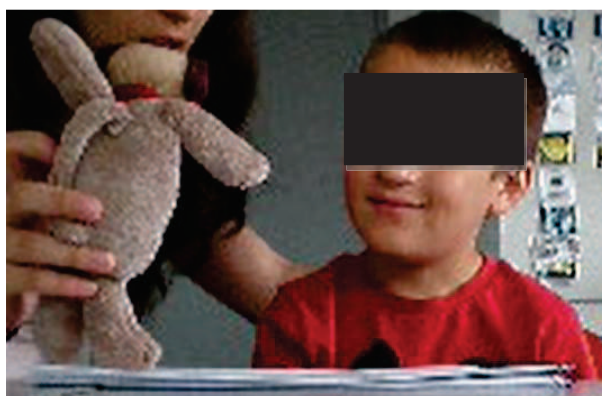


Figura 17 - O S. sorriu ao olhar para o urso.

10.2. Aplicação dos livros à criança D.

➤ Leitura da história «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» – versão original

Na atividade de leitura da história «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» – versão original, no dia 19 de maio de 2017, verificou-se que a criança esteve sempre bem-disposta, estando mais receptível para a atividade. Por outro lado, o facto de a criança sorrir e mostrar interesse por ouvir a história pode significar que gostou da história. Além disso, durante a leitura da história, a criança fez estereotipias e, uma vez que a D. costuma fazer as estereotipias quando está a realizar uma atividade do seu agrado, então pode-se dizer que a criança estava entusiasmada pela escuta da história e por ver o livro. Também se pode aferir que a criança esteve com atenção à história e que a compreendeu, pois verbalizou a interjeição “Oh!” no momento oportuno e quando a história terminou disse sozinha: “Vitória, vitória acabou a história!”.



Figura 18 - A D. sorri e escuta a história com atenção.

No entanto, a meio da história, a D. virou e tapou a página do livro quando a investigadora ainda estava a ler naquela página e disse a palavra “vitória”, o que significa que a criança queria terminar a história, demonstrando algum desinteresse e falta de concentração em algumas partes do livro. Também nem sempre olhou atentamente para o livro, desviando o seu olhar. Sabe-se que a criança está habituada a ver e a escutar histórias, pois assim que a história terminou, produziu a frase comum que as crianças gostam de dizer quando uma história chega ao fim.

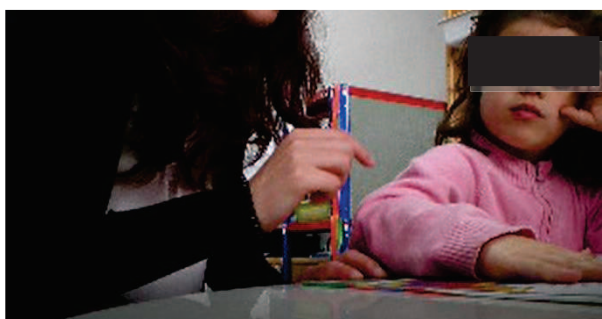


Figura 19 - A D. desmotiva-se pela atividade.

➤ Leitura da história «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» – versão adaptada

Quando a investigadora leu a história «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» – versão adaptada, no dia 9 de junho de 2017, observou-se que a criança gostou da história, pois demonstrou interesse por ouvi-la até ao fim, atentamente. A D. também interagiu com o livro, olhando para o livro com atenção, ao mesmo tempo que virava as páginas e mexia na tromba, colocando-a no sítio certo.

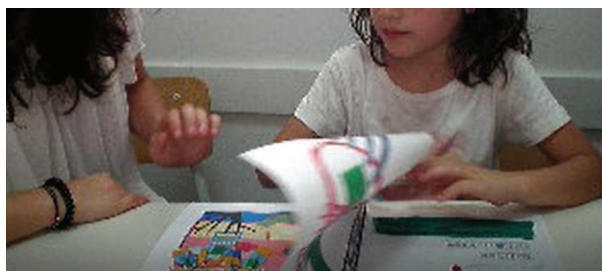


Figura 20 - A D. vira as páginas do livro.

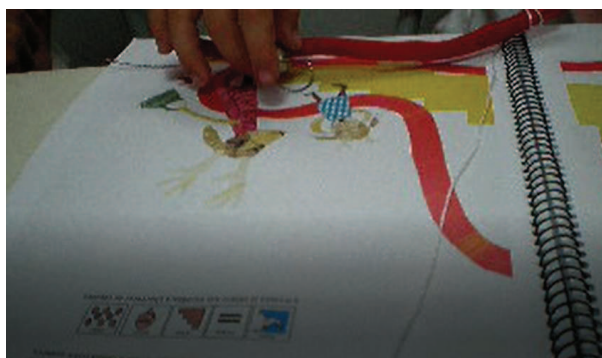


Figura 21 - A D. interage com o livro.

A criança demonstrou sempre alegria e entusiasmo por ouvir a história e por explorar o livro e mexer nas partes desdobráveis e com relevo.

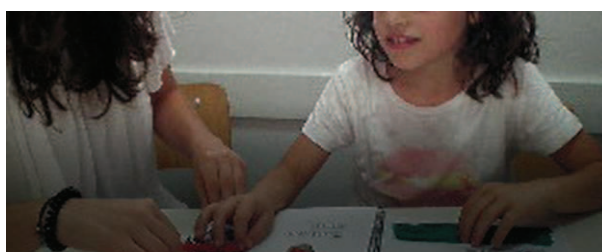


Figura 22 - A D. explora as imagens do livro.

O facto de a história estar escrita com símbolos SPC fez com que a D. olhasse para os símbolos, compreendesse e interagisse mais com o livro, permanecendo mais tempo

concentrada. Por fim, a criança esteve com atenção à história e compreendeu a história, e quando a história terminou disse: “Vitória, vitória acabou a história!”.

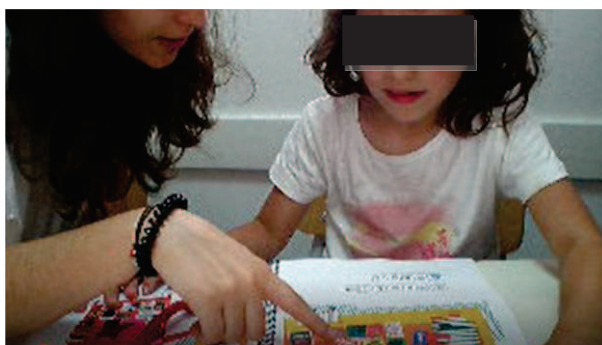


Figura 23 - A D. olha para o livro com atenção.



Figura 24 - Ilustração de uma página do livro «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» com símbolos SPC.

➤ Leitura da história «Oh, Boris!» - versão original

No início da leitura da história «Oh, Boris!» - versão original, no dia 26 de maio de 2017, a D. pronunciou a palavra “história” ao mesmo tempo que apontava para outras histórias, para dizer que queria ler uma das histórias que costuma ler e não queria aquela.

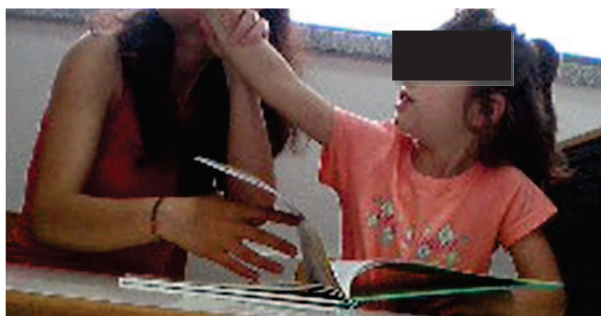


Figura 25 - A D. solicita à investigadora que vá buscar outra história.

No decorrer da sessão, a criança esteve concentrada durante muito pouco tempo a ouvir a história, demonstrando que não se interessou pela mesma.



Figura 26 - A D. perde o interesse pela história.

Além disso, verbalizou palavras descontextualizadas, significando que não escutou a história. Assim, pode-se constatar que a criança não gostou da história, pois não interagiu com o livro, olhando mais para o que estava à sua volta. Por outro lado, o facto de dizer com um sorriso a frase “Vitória, vitória acabou a história!”, quando a investigadora disse que a história tinha terminado (única vez que sorriu em toda a história), pode significar que já estava cansada e desinteressada em ouvir a história, demonstrando satisfação por ter terminado aquela atividade.

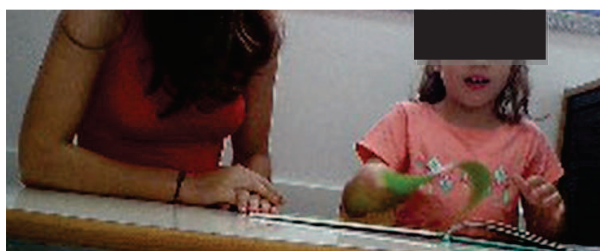


Figura 27 - A D. sorri quando a história termina.

➤ Leitura da história «Oh, Boris!» - versão adaptada

Na sessão de leitura da história «Oh, Boris!» - versão adaptada, no dia 16 de junho de 2017, notou-se que a criança estava mais agitada e que no início estava constantemente a fazer bruxismo, pois no dia anterior tinha tido uma convulsão epilética. Assim, o facto de a criança estar um pouco agitada não permitiu que estivesse concentrada logo no início da história.

No entanto, como a meio da história a D. deixou de fazer bruxismo e olhou para o livro e para as imagens, apontando para os símbolos, constatou-se que a criança ficou interessada pela história.

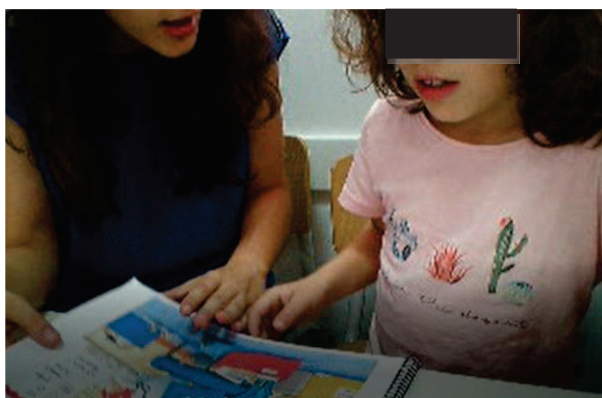


Figura 28 - A D. olha para o livro com atenção.

Por outro lado, pode-se dizer que a D. gostou da história, pois escutou-a com alegria e entusiasmo. A história despertou o interesse da criança, uma vez que esteve concentrada em ouvir a história e quis explorar o livro e virar as páginas sozinha.



Figura 29 - A D. vira as páginas do livro.

A criança também gostou do urso e tocou-lhe, o que aumentou a capacidade de a criança compreender a história, pois pode ver, tocar e mexer no próprio urso de que a história fala.

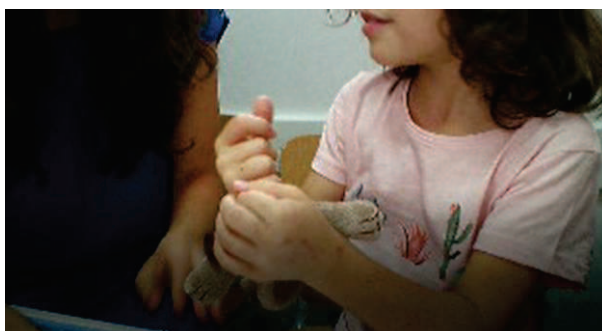


Figura 30 - A D. mexe e brinca com o urso.

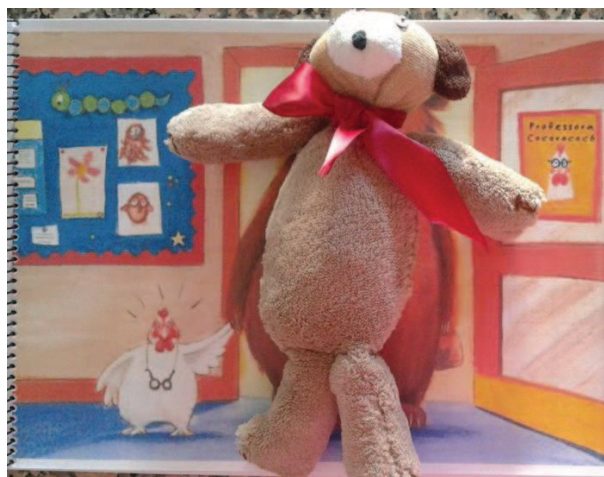


Figura 31 - Ilustração de uma página do livro «Oh, Boris!» com o urso feito em feltro.

Neste livro, a D. evidenciou que compreendeu melhor a história e que identificou os símbolos, ao verbalizar palavras contextualizadas. Tal como registado nas notas de campo: “A criança verbalizou: «O bebé chorão» quando a investigadora disse: «As ratazanas chamaram bebé chorão ao Tobias.»”. A criança também fez expressões em reação ao que era dito na história, especificamente “A D. sorriu quando a investigadora disse que o Boris tinha cumprimentado as ratazanas com um grande sorriso”. A criança esteve com atenção à história e compreendeu a história, e quando a história terminou disse: “Vitória, vitória acabou a história!”.

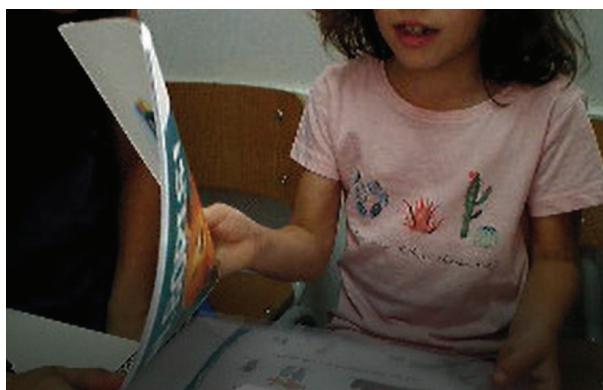


Figura 32 - A D. explora o livro sozinha.

Em síntese, pode-se concluir que ambas as crianças manifestaram reações e comportamentos semelhantes perante a leitura de histórias. Deste modo, quando foram lidas as versões originais das histórias infantis, as crianças demonstraram alguma falta de interesse e concentração pela atividade, por vezes logo no início, outras vezes a meio da história. Em contrapartida, quando a investigadora leu as histórias adaptadas, ambas as crianças aumentaram a sua concentração, interesse e participação na atividade, demonstrando-se mais alegres e entusiasmadas com a atividade, ao mesmo tempo que interagiram e comunicaram mais com a investigadora. Por outro lado, dadas as reações e

comportamentos manifestados pelas crianças, constatou-se que compreenderam melhor as histórias, quando na versão adaptada.



Figura 33 - Ilustração de duas páginas do livro «Oh, Boris!», na versão original.

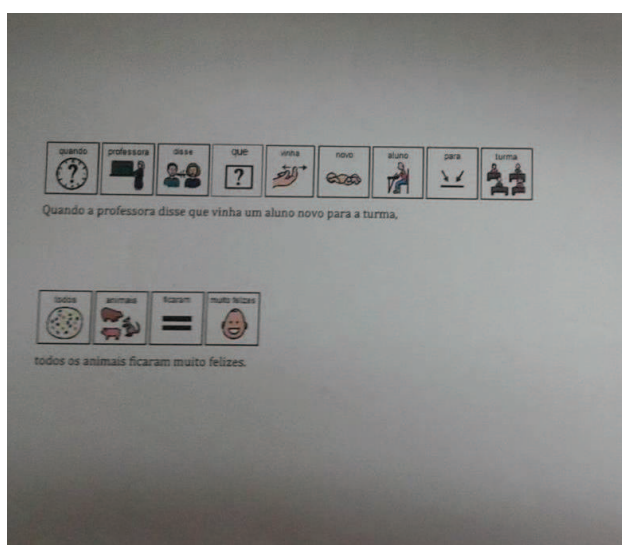


Figura 34 - Ilustração de duas páginas do livro «Oh, Boris!», na versão adaptada.

Capítulo 11. Análise de conteúdo das entrevistas

Nesta investigação realizaram-se entrevistas semiestruturadas, com vista à recolha de dados. Assim, elaborou-se previamente um guião de entrevista (Apêndice 6) que, depois de devidamente analisado, foi aplicado pela investigadora a quatro professores: um Professor que lecionava uma turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e uma Professora de Educação Especial do Agrupamento de Escolas do aluno S., uma Professora Titular da turma do 1º ano do 1º CEB e uma Professora de Educação Especial do Agrupamento de Escolas da aluna D. Deste modo, entrevistaram-se os Docentes Titulares de Turma e os de Educação Especial de cada criança participante no estudo.

As quatro entrevistas que são agora alvo de análise foram realizadas posteriormente à leitura das histórias com os alunos, em momentos que se ajustaram, da melhor forma possível, aos compromissos profissionais e pessoais dos entrevistados e da própria investigadora/entrevistadora. O tempo dispensado para a realização de cada entrevista foi variável e ajustado às necessidades da mesma. É de salientar que antes de serem entrevistados, todos os docentes tiveram a oportunidade de visualizar o conjunto total dos quatro livros, de forma a poderem comparar a versão original e a versão adaptada da mesma história.

Durante a aplicação das entrevistas foram salvaguardados todos procedimentos éticos e legais inerentes a este tipo de investigação, sendo possível efetivar o registo das entrevistas em formato áudio com recurso à utilização de um gravador. Posteriormente, as entrevistas realizadas foram ouvidas o número de vezes suficiente para poderem ser realizadas as suas transcrições com o máximo rigor (Apêndice 7).

Neste sentido, foi possível concretizar a análise de conteúdo das mesmas (Apêndice 8), que é descrita no presente subcapítulo.

A análise de conteúdo em causa será feita por blocos e questão a questão, não se tendo utilizado nenhum programa informático para o efeito.

A tabela 2 contém uma síntese das categorias e de todas as subcategorias que foram apuradas, assim como o número de registos/ocorrências para cada uma delas, com o objetivo de se poder verificar, mais facilmente, quais os aspetos mais e menos referenciados pelos docentes:

Tabela 2 - Síntese da análise de conteúdo das entrevistas.

Categorias	Subcategorias	Número de Registos/Ocorrências
Bloco I: Caraterização do docente	1- Qual a sua formação profissional?	9
	2- Qual a função que desempenha atualmente no agrupamento?	5
	3- Há quanto tempo trabalha com o aluno, em que foi aplicado o recurso pedagógico?	4
	4- Já tinha trabalhado com outros alunos com diagnóstico de PEA?	10

	4.1- Já tinha conhecimentos sobre esta perturbação?	7
Bloco II: Identificação de atividades de promoção de leitura	1- Que tipo de atividades desenvolve com a criança no sentido de apelar os seus interesses pela leitura/ escuta de histórias?	9
	2- O Agrupamento promove a realização de atividades de incentivo à leitura de histórias?	6
	2.1- A criança participa com frequência nessas atividades? Acompanha a turma?	2
	3- A criança demonstra interesse pela escuta de histórias, quando na versão original?	14
	4- Considera as atividades de promoção de hábitos de leitura importantes para o desenvolvimento linguístico e comunicativo da criança?	13
Bloco III: Caraterização do modo de comunicação da criança	1- No dia-a-dia, como é que a criança comunica, com os seus pares e adultos?	5
	1.1- A forma de comunicação utilizada pela criança é funcional?	8
	2- Em termos comportamentais, como se manifesta a criança perante as suas dificuldades comunicativas?	4
	3- Que tipo de atividades desenvolve com a criança no sentido de desenvolver as suas competências comunicativas?	12
Bloco IV: Reconhecer a utilidade de adaptar histórias em SPC	1- Já tinha algum conhecimento prévio sobre Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC)? E Sobre o Sistema de Comunicação SPC?	7
	2- Já tinha algum conhecimento prévio sobre a adaptação de histórias para crianças com PEA?	3
	3- Em termos de desenvolvimento da comunicação, considera que utilização de histórias adaptadas com símbolos SPC pode ser uma mais valia?	16
	4- Considera que a utilização de histórias adaptadas pode melhorar a inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura de histórias?	14
	5- Considera que o trabalho por mim realizado é benéfico para o desenvolvimento de competências na criança?	16

	6- Sugestões/Observações	5
--	--------------------------	---

11.1. Bloco I: «Caraterização do docente»

O bloco I corresponde à caraterização do docente, no qual se procurou recolher informações relativas à formação profissional do docente, à função que desempenha no agrupamento de escolas onde trabalha, há quanto tempo trabalha com a criança participante no estudo e se já tinha trabalhado anteriormente com alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e/ou se tinha conhecimentos sobre esta perturbação.

Deste modo, na primeira questão obtiveram-se 9 ocorrências na soma das respostas de todos os entrevistados (D1, D2, D3 e D4). Constatou-se que todos os docentes entrevistados têm pelo menos duas formações na área da educação distintas, sendo que D3 tem três formações diversificadas. Os entrevistados que possuem especialização em Educação Especial, têm áreas de formação inicial díspares, sendo que D2 é Educadora de Infância e D4 é Professora do 1º Ciclo. Tanto D1 como D3 possuem licenciatura em Educação do 1º Ciclo e do 2º Ciclo, vertente de Educação Física (D1) e de Português/Francês (D3). Para além disso, D3 tem o Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários.

“ (...) Docente do 1º Ciclo”; “ (...) do 2º Ciclo, vertente de Educação Física.”
(D1)

“ (...) Educadora de Infância.”; “ (...) formei-me em Educação Especial.”
(D2)

“ (...) licenciada em Educação Básica”; “e em 2º Ciclo, variante Português/Francês.”; “Tenho o Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários.” (D3)

“ (...) Professora do 1º Ciclo.”; “ (...) especialização em Educação Especial.”
(D4)

Quando se procurou saber qual a função que o docente desempenha no agrupamento, a análise de conteúdo concretizada revelou um total de 5 registos/ocorrências pelo grupo de entrevistados (D1, D2, D3 e D4).

Os docentes D1 e D3 são Docentes Titulares de Turma do 1º ano. Já D2 e D4 são Docentes de Educação Especial, verificando-se que D4 também é Coordenadora do Departamento de Expressões, no agrupamento de escolas.

“ (...) Docente Titular de Turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.”
(D1)

“ (...) Docente de Educação Especial (...).” (D2)

“ (...) Docente Titular de Turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.”
(D3)

“ (...) Professora de Educação Especial”; “ (...) Coordenadora do Departamento das Expressões.” (D4)

Seguidamente, os docentes foram questionados quanto ao tempo que trabalha com o aluno em que foi aplicado o livro, obtendo-se no total de respostas dadas por todos os docentes (D1, D2, D3 e D4), 4 registos/ocorrências. Estes dados revelaram que apesar de se terem entrevistado Professores Titulares de Turma e Professores de Educação Especial de dois alunos distintos, verifica-se que todos os docentes entrevistados apenas começaram a trabalhar com os seus alunos neste ano letivo.

“(...) desde setembro de 2016.” (D1)

“(...) desde setembro de 2016.” (D2)

“Apenas neste ano letivo.” (D3)

“Só neste ano letivo 2016/2017 (...).” (D4)

Quando questionados sobre se já tinha trabalhado com outros alunos com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), constatou-se que dois docentes já tinham trabalhado anteriormente com alunos com PEA, há cerca de dez anos (D2) e há cerca de três anos (D4). Os outros dois docentes referiram que apenas neste ano letivo foi a primeira vez que tiveram um aluno com PEA integrado na turma, nunca tendo desenvolvido qualquer trabalho anteriormente com este alunos. O total de registos/ocorrências obtidas neste item foi de 10.

Não (...) ”; “ (...) nunca trabalhei com alunos com esta perturbação (...) ”; “ (...) é a primeira vez.” (D1)

“Sim (...) ”; “ (...) comecei a trabalhar com alunos com esta perturbação há cerca de dez anos (...).” (D2)

“Não (...) ”; “ (...) nunca trabalhei com alunos com PEA (...) ”; “ (...) sendo este o 1º ano de serviço em que tenho uma aluna com PEA na turma.” (D3)

“Sim (...) ”; “ (...) desde o ano letivo 2014/2015 (...).” (D4)

Os docentes esclareceram a investigadora acerca da aquisição de conhecimentos sobre PEA, item no qual se obtiveram no total dos docentes (D1, D2, D3 e D4), 7 registos/ocorrências.

Relativamente à aquisição de conhecimentos prévios sobre este diagnóstico, ambos os docentes que trabalharam anteriormente com alunos com PEA demonstraram que já possuíam algum tipo de conhecimento ou formação prévia sobre este diagnóstico clínico. Com os conhecimentos que já possuía, D2 implementou uma sala com base no modelo Teacch no agrupamento onde trabalha. Contudo, D1 e D3 como desde o início da sua atividade profissional como docentes nunca trabalharam com alunos com PEA, nunca sentiram necessidade de aprender sobre esta perturbação, admitindo que nunca fizeram qualquer tipo de formação nesta área. D3 acrescentou que apenas durante este ano letivo, é que teve oportunidade de interagir com a aluna com PEA e saber quais as principais características desta perturbação.

“ (...) nunca fiz nenhum tipo de formação nesta área.” (D1)

“ (...) criei uma Sala Teacch na sede do agrupamento (...).” (D2)

“ (...) nunca fiz nenhuma formação relativa a este diagnóstico (...); “ (...) não tendo qualquer conhecimento prévio (...) ”; “ (...) Apenas durante este ano letivo (...) é que tive mais oportunidade de saber quais as principais características desta perturbação.” (D3)

“Sim (...) ”; “ (...) na especialização que fiz em Educação Especial aprendi muito sobre esta perturbação.” (D4)

11.2. Bloco II: «Identificação de atividades de promoção de leitura»

No Bloco II, pretendia-se compreender e identificar quais as atividades que cada agrupamento realiza de forma a promover a leitura de histórias e como o aluno se comporta durante estas atividades.

Neste sentido, os docentes foram questionados acerca das atividades que o próprio docente desenvolve com a criança no sentido de apelar os seus interesses pela leitura/ escuta de histórias. Também se pretendeu averiguar se o agrupamento de escolas promove a realização de atividades de incentivo à leitura de histórias e se a criança participa nessas atividades frequentemente com a turma. No fim, interrogaram-se os docentes relativamente ao interesse demonstrado pela criança durante a escuta de histórias.

A primeira questão colocada neste bloco foi relativa ao tipo de atividades que o docente desenvolve com a criança no sentido de no sentido de apelar os seus interesses pela leitura/ escuta de histórias, na qual se obtiveram no total dos quatro docentes entrevistados (D1, D2, D3 e D4), 9 registos/ocorrências.

Todos os entrevistados desenvolvem com os seus alunos atividades de incentivo à leitura e escuta de histórias, especificamente ambas as crianças escutam histórias que lhe são contadas, regularmente. Para além de lerem histórias aos alunos, os professores também mostram as respetivas imagens dos livros e permitem que as crianças explorem e mexam nos livros, favorecendo o contacto e a interação das crianças com os livros. A docente D4 referiu que também costuma fazer algumas perguntas para que a aluna compreenda melhor a história. Para além disso, constata-se que, de acordo com D3, esta aluna escuta as histórias na biblioteca escolar e requisita todas as semanas um livro para ler com a família, promovendo a leitura de histórias em diversos contextos.

“ (...) leio histórias aos meus alunos, com alguma frequência.”; “Quando o S. está incluído na turma e eu leio a história, ele ouve-a, sentado no seu lugar.” (D1)

“Costumo apresentar livros (...); “ Costumo apresentar (...) imagens ao S. e falo-lhe sobre elas (...) ”; “ (...) todos os dias quando trabalhava com ele, mostrava-lhe o livro.” (D2)

“ (...) a criança participa nas visitas semanais à biblioteca escolar (...); “ (...) escolhemos sempre um livro adequado à D. para que o possa levar para casa e ler com a família.” (D3)

“Costumo ler livros (...); “ (...) fazer perguntas de interpretação para ajudar a criança a compreender a história.” (D4)

Relativamente à questão de se o agrupamento promove a realização de atividades de incentivo à leitura de histórias, entre os quatro entrevistados verificou-se unanimidade relativamente à realização de atividades de incentivo à leitura de histórias, afirmando que os dois agrupamentos de escolas promovem estas atividades. Contudo, tanto o Docente Titular de Turma como a Docente de Educação Especial da criança S. mencionam que a turma onde está inserido este aluno não participa nestas atividades e, deste modo, o próprio aluno também não. Já D3 e D4 referiram que o agrupamento onde estão colocados realiza atividades de incentivo à leitura de histórias, promovendo semanalmente a saída da turma da sala de aula e a sua deslocação até à biblioteca escolar, onde lhes é contada uma história. Obtiveram-se no total dos docentes (D1, D2, D3 e D4), 6 registos/ocorrências.

“(...) promove algumas atividades de incentivo à leitura de histórias.” (D1)

“Sim (...)”; “(...) o agrupamento costuma promover atividades de incentivo à leitura.” (D2)

“O Agrupamento promove a realização de visitas semanais à biblioteca escolar.” (D3)

“Sim (...)”; “(...) todas as semanas a turma vai à biblioteca ouvir uma história.” (D4)

Em seguimento a esta questão, a investigadora procurou saber se a criança participa frequentemente nestas atividades e se acompanha a turma, recolhendo 2 registos/ocorrências. Assim, inferiu-se que uma das crianças que participa no estudo participa todas as semanas nas atividades de leitura de histórias promovidas pelo agrupamento, sendo acompanhada por uma tarefaira.

“A criança vai sempre com a turma, sendo acompanhada por uma tarefaira.” (D3)

“A D. vai todas as semanas com a turma, mas é acompanhada por uma tarefaira.” (D4)

Ao nível do interesse demonstrado pelas crianças na escuta de histórias quando na sua versão original, o conjunto dos quatro docentes entrevistados referiram que os alunos demonstram interesse por escutar as histórias, ouvindo-as com atenção. Além disso, mencionaram que quando os livros têm sons e partes desdobráveis os alunos entusiasmam-se ainda mais pelos livros, uma vez que podem mexer e explorar o livro de uma forma mais dinâmica ao mesmo tempo que ouvem a história. As crianças adoram este tipo de livros e mostram-se despiertos para estas atividades de leitura e para as histórias em si. No entanto, as docentes D3 e D4, salientaram que dada a problemática da aluna D. e ao facto de apresentar um défice de atenção acentuado, que não permite que fique muito tempo a realizar a mesma tarefa, nem sempre esta consegue permanecer atenta a ouvir a história completa quando a atividade é realizada na biblioteca escolar, emitindo palavras descontextualizadas naquele momento (ecolalia), levantando-se do sofá e andando pela biblioteca. Já quando a professora lê a história apenas com a aluna na sua sala, a criança olha mais para o livro e demonstra maior interesse por ouvir a história. Tal facto pode ser justificado por a aluna estar exposta a um conjunto maior de estímulos quando está na biblioteca, nomeadamente a pessoas/colegas, barulho, cores, objetos, sendo o ambiente onde

está distinto da sala onde está a maior parte do tempo. Estas condições associadas ao diagnóstico da aluna fazem com que tenham menos capacidade de se concentrar, uma vez que há uma maior quantidade de informação sensorial que lhe é transmitida, em simultâneo. Para este item, registaram-se 14 ocorrências.

“O S. demonstra interesse pela escuta de histórias.”; “Escuta-as com atenção, na sua cadeira.” (D1)

“O S. demonstra interesse pela escuta de histórias.”; “Escuta-as com atenção (...)”; “ (...) olha para elas (...)”; “ (...) vira as páginas do livro.”; “Quando o livro tem partes desdobráveis, ele mexer e explora o livro (...)”; “ (...) mostrando-se muito desperto para estas atividades de leitura e para as histórias em si.” (D2)

“ (...) ela gosta de participar nestas atividades (...)”; “ (...) permanecendo sentada nos sofás junto dos colegas a ouvir a história atentamente.”; “ (...) dada a sua baixa capacidade de concentração, de vez em quando emite palavras sozinha e fora do contexto da história, (...) levanta-se do seu lugar.” (D3)

“Quando (...) eu leio uma história, (...) ela olha para o livro e para mim, demonstrando interesse por ouvir a história.”; “ (...) se o livro tiver sons ou partes móveis, ela entusiasma-se ainda mais pela história porque pode explorar o livro de uma forma mais dinâmica, ao mesmo tempo que ouve a história.”; “ (...) quando lhe é contada a história na biblioteca, às vezes fica sentada e ouve a história com atenção, outras vezes levanta-se do lugar e anda pela biblioteca (...), tem um défice de atenção acentuado que não permite que fique muito tempo a realizar a mesma tarefa.” (D4)

A investigadora quis saber ainda se os docentes consideram que as atividades de promoção de hábitos de leitura são importantes para o desenvolvimento linguístico e comunicativo da criança, averiguando-se que todos os docentes consideram que as atividades de promoção de hábitos de leitura são benéficas, essenciais e primordiais para o desenvolvimento linguístico e comunicativo das crianças, salientando que quanto mais tempo e oportunidade as crianças tiverem para estar junto destes estímulos, melhor para elas. D3 e D4 referiram que estas atividades permitem que os alunos tenham maior acesso a novos conceitos, expandindo o seu campo lexical. Por outro lado, ao permitir que adquiriram mais vocabulário, pode facilitar a capacidade de comunicarem e de expressarem as suas ideias, necessidades, desejos e sentimentos, ao mesmo tempo que promove a construção de frases (13 registos/ocorrências).

“Sim (...)”; “ (...) claro.”; “A leitura e ser capaz de ler é sempre benéfico para os alunos aprenderem mais (...)”; “ (...) desenvolvem a linguagem e a capacidade de comunicarem com mais eficácia.” (D1)

“Sim (...)”; “ (...) essas atividades são essenciais e primordiais para a linguagem e para a comunicação.”; “Quanto mais a criança estiver ao pé desses estímulos, melhor para ela.” (D2)

“Sim (...)”; “ (...) promovem o desenvolvimento linguístico ao permitir ter maior acesso a novos conceitos.”; “ (...) em termos comunicativos, ao adquirir maior número de conceitos e de palavras, poderá utilizá-las no seu discurso espontâneo sempre que pretender dizer alguma coisa.” (D3)

“Sim (...) ”; “ (...) são.”; “Só assim é que a D. consegue expandir o seu campo lexical de modo a construir frases das mais simples para as mais complexas (...)” (D4)

11.3. Bloco III: «Caraterização do modo de comunicação da criança»

No caso concreto do Bloco III, pretendia-se compreender e analisar qual a forma de comunicação utilizada por cada criança com os seus pares e adultos, identificando-se as dificuldades existentes. Pretendia-se, igualmente, conhecer o tipo de atividades que os docentes desenvolvem com as crianças no sentido de desenvolver as suas competências comunicativas.

Deste modo, a investigadora interrogou os docentes acerca do modo como a criança comunica diariamente com os seus pares e adultos e se essa forma de comunicação é funcional, assim como é que se a criança se comporta perante as suas dificuldades comunicativas. Procurou-se também saber quais as atividades que os docentes desenvolvem com as crianças de forma a melhorar as suas competências comunicativas.

Na primeira questão apresentada, perguntou-se aos docentes qual a forma de comunicação utilizada pelas crianças no seu dia-a-dia, tendo-se obtido 5 registos/ocorrências pelos quatro docentes (D1, D2, D3 e D4). A esta questão, D1 e D2 referiram que o aluno S. comunica maioritariamente através de gestos, do toque, do olhar, além de apontar para aquilo que deseja. A professora D2 também afirmou que a criança grita quando está contente e satisfeita. Já quando é contrariada, tem por hábito atirar-se para o chão. Em relação à criança D., as docentes D3 e D4 relataram que a criança comunica principalmente através de uso de gestos e do toque, além de apontar para aquilo que deseja. Frequentemente, a criança emite palavras e frases, mas nem sempre são contextualizadas, produzindo-as maioritariamente por ecolalia.

“ (...) comunica com os colegas por gestos e aponta para aquilo que deseja.” (D1)

“ (...) a criança comunica através do toque, do olhar, de gestos e de gritos quando está contente e satisfeito.”; “Atira-se para o chão quando é contrariado.” (D2)

“A criança comunica através de palavras e gestos.” (D3)

“A criança comunica com os adultos através de gestos, do toque e de apontar para aquilo que quer.” (D4)

Posteriormente, a investigadora procurou saber se a forma de comunicação utilizada pela criança é funcional, verificando-se que a resposta de todos os docentes foi unânime na medida em que todos consideram que as formas que as crianças utilizam para comunicarem e se expressarem não são muito funcionais, pois implica que os adultos conheçam previamente o significado de cada gesto, de cada olhar, de cada toque,... para assim conseguirem compreender a mensagem com maior rapidez e eficácia. Deste modo, os próprios referem que nos primeiros dias em que estavam a conhecer a respetiva criança e a estabelecer relação com ela, frequentemente não compreendiam o que ela pretendia transmitir, tornando-se

difícil compreendê-la e satisfazer os seus pedidos e desejos, pois não conheciam os seus gestos. No geral, todos os professores, no decorrer do ano letivo, foram conseguindo compreender melhor os seus alunos à medida que se foram familiarizando com a sua forma de comunicar. Além disso, D1 mencionou que ele próprio e os colegas do S. ainda têm dificuldade em compreender a informação que a criança tenta transmitir. Nesta questão recolheu-se um total de 8 ocorrências.

“ (...) nem sempre os colegas e eu próprio conseguimos compreender aquilo que ele tenta expressar.” (D1)

“Não se pode dizer que é uma forma de comunicação muito funcional, pois, no início, foi difícil compreendê-lo porque não conhecíamos os gestos.”; “Agora, já conseguimos compreender um pouco melhor os seus pedidos, desejos e sentimentos.” (D2)

“ (...) nem sempre as palavras que utiliza são contextualizadas (...); “ (...) às vezes, os gestos também não são perceptíveis.”; “ (...) torna-se difícil compreendê-la e satisfazer os seus pedidos e desejos.” (D3)

“Esta forma de comunicação não é muito funcional porque só quem conhece a criança é que a percebe (...)”; “Se vier alguém estranho não vai compreender tudo o que ela transmitir.” (D4)

Quanto à questão de como se manifesta a criança perante as suas dificuldades comunicativas, em termos comportamentais, recolheram-se no total dos quatro docentes entrevistados (D1, D2, D3 e D4), 4 registos/ ocorrências.

Nesta pergunta, apenas o entrevistado D1 referiu não verificar nenhum tipo de comportamento quando o seu aluno não é compreendido. Já D2 mencionou que o aluno quando não consegue comunicar, dirige-se às pessoas, tocando nelas e nos objetos que quer pedir. Relativamente à criança D., ambas as docentes responderam que a criança costuma exaltar-se e fazer birras. D4 também referiu que a criança grita, deita-se para o chão e bate o pé, recusando-se a trabalhar. Além disso, D3 explicou que, por vezes, a D. pega na mão do adulto e leva-o até ao local onde está o objeto que ela deseja, resolvendo a situação de uma forma mais pacífica.

“ (...) ele vem ter com as pessoas e insiste, toca nas pessoas e/ou nos objetos que quer pedir.” (D2)

“Quando não consegue comunicar, a D. exalta-se e faz birras.”; “Por vezes, pega na mão do adulto e leva-o até ao local onde está o objeto que ela deseja.” (D3)

“A D. costuma fazer birra, deitar-se para o chão, gritar, bater o pé e recusar-se a trabalhar.” (D4)

Por fim, pretendeu-se perceber qual o tipo de atividades que os docentes desenvolvem com as crianças no sentido de melhorar as suas competências comunicativas, recolhendo-se 12 registos/ocorrências. Neste item, averiguou-se que todos os docentes comunicam e interagem com os seus alunos. D1 e D3 relataram que falam com os seus alunos em contexto de sala de aula, dando-lhes instruções e explicando-lhes o trabalho que devem desenvolver. D3 também referiu que costuma dar ordens funcionais e comportamentais para que a criança

entenda o que deve ou não fazer quando está dentro da sala de aula. Já D2 e D4, para além de falarem e de interagirem com os seus alunos, trabalham atividades específicas com eles, promovendo o desenvolvimento da comunicação. Deste modo, estas docentes fazem jogos de empareamento de imagens e de encaixe que contém imagens de diversos objetos, realizam trocas de imagens e de objetos e fazem jogos de imitação. D4 também referiu que quando lê livros à criança lhe pergunta sempre o que está representado nas imagens ilustrativas além de que frequentemente utiliza os símbolos SPC para construir frases quando pretende descrever imagens. A criança identifica os símbolos e, em seguida aponta para os símbolos, referindo verbalmente os conceitos que estes representam.

“ (...) falo, brinco e interajo muito com ele (...); “Cumprimento-o (...)”; “ (...) dou-lhe instruções (...)”; “ (...) sorriu para ele.” (D1)

“ (...) fazer jogos de empareamento de imagens e de encaixe (...); “ (...) realizar trocas de imagens e de objetos (...)”; “ (...) fazer jogos de imitação.” (D2)

“ (...) falo com a criança e explico-lhe o trabalho a ser desenvolvido, sempre que está na minha sala.”; “Também costumo dar-lhe ordens funcionais e comportamentais para que ela entenda o que deve ou não fazer quando está dentro da sala de aula.” (D3)

“ (...) faço jogos de encaixe que contém imagens de diversos objetos e digo o nome desses objetos, obrigando a criança a repetir, desenvolvendo mais o seu vocabulário.”; “Quando lhe leio livros pergunto sempre o que está representado nas imagens ilustrativas.”; “Também utilizo os símbolos SPC para construir frases quando pretendo descrever imagens. A D. consegue identificar os símbolos, apontando para eles e diz os conceitos representados” (D4)

11.4. Bloco IV: «Reconhecer a utilidade de adaptar histórias em SPC»

O último bloco da entrevista tinha como objetivo verificar se os docentes entrevistados já tinham algum conhecimento prévio a cerca da adaptação de histórias com símbolos SPC e identificar quais as vantagens e desvantagens da aplicação dos livros adaptados pela investigadora na promoção de competências comunicativas e na inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura, bem como aferir a opinião dos docentes sobre a construção, aplicação e utilização dos livros. Para o efeito, a investigadora disponibilizou previamente os livros adaptados a cada um aos especialistas prestando-lhes todos os esclarecimentos.

Após a observação e exploração dos livros adaptados, os docentes foram questionados sobre se já tinha algum conhecimento prévio sobre Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação, especificamente sobre o Sistema de Comunicação SPC e sobre a adaptação de histórias para crianças com PEA. Por outro lado, os docentes foram interrogados relativamente à utilidade de adaptar histórias em SPC de forma a promover o desenvolvimento das competências comunicativas nas crianças, bem como de melhorar a inclusão destas crianças em atividades de leitura de histórias. Por último, tentou perceber-se se os docentes consideravam que a adaptação de histórias seria benéfica para o

desenvolvimento de competências na criança, assim como se os docentes apresentavam sugestões/ observações relativamente ao trabalho desenvolvido.

No item, destinado a obter informações acerca do conhecimento prévio que os docentes possuíam sobre SAAC, especificamente sobre o Sistema de Comunicação SPC, verificou-se que dois docentes mencionaram que não possuem qualquer tipo de conhecimento relativamente aos SAAC nem ao sistema SPC (D1 e D3). Tanto D2 como D4 referiram que já tinham algum conhecimento/ formação relativo aos SACC, bem como já tinham trabalhado anteriormente com alunos em que utilizaram um SAAC, inclusive o SPC (7 registos/ ocorrências).

“Sim (...) ”; “ (...) já trabalhei anteriormente com outros alunos com SAAC (...) ”; “ (...) inclusive o sistema SPC.” (D2)

“Sim (...) ”; “ (...) já tinha alguns conhecimentos sobre SAAC.”; “Já fiz formação (...) ”; “ (...) já trabalhei com uma aluna com Trissomia 21 em que usei os símbolos SPC (...) ” (D4)

No que diz respeito ao conhecimento prévio que os docentes já tinham sobre a adaptação de histórias para crianças com PEA, obtiveram-se um total de 3 registos/ ocorrências. Em resposta a esta questão colocada, D1 e D3 referiram que não têm qualquer tipo de conhecimento relativamente à adaptação de histórias infantis, sendo a primeira vez que observam livros adaptados. Por outro lado, D2 afirmou que já tinha visto e consultado várias histórias adaptadas. D4 disse que ela própria já teve a oportunidade de adaptar uma história para uma aluna com Trissomia 21.

“Sim (...) ”; “ (...) já tive a oportunidade de ver e consultar várias histórias deste género.” (D2)

“Eu própria já adaptei uma história (...) para uma criança com Trissomia 21 (...) ” (D4)

A investigadora questionou os docentes questionados acerca da importância de utilizar histórias adaptadas com símbolos SPC para favorecer o desenvolvimento da comunicação das crianças concluindo-se que, globalmente, todos os docentes consideraram que uma história adaptada com símbolos SPC promove o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Na opinião dos entrevistados, o facto de cada símbolo ter a representação da palavra escrita através de uma imagem permite que a criança olhe para o símbolo e veja a imagem representativa da palavra escrita, conseguindo compreender com mais facilidade o conceito que está representado. Além disso, facilita a compreensão da história e da própria mensagem que o livro transmite para estes alunos, aumentando o interesse dos mesmos com PEA pela história. Assim, D1 e D4 salientaram que a palavra escrita ao estar associada à imagem em vez de aparecer apenas a palavra isolada, é uma forma mais apelativa, dinâmica e ajustada de as crianças com PEA poderem aceder ao conteúdo da história, ao mesmo tempo que está mais adaptada às capacidades e competências das mesmas. Além disso, D3 referiu que a criança ao ler a história pode aprender o significado de determinado símbolo e utilizá-lo no seu discurso para comunicar com os outros. Neste item registaram-se 16 ocorrências.

“ (...) julgo que a adaptação de histórias seja uma forma mais apelativa, dinâmica e ajustada de as crianças com PEA poderem aceder ao conteúdo

da história (...); “ (...) apresentando a própria história de uma forma mais próxima das suas capacidades e competências (...).”; “ (...) como os símbolos têm a representação da palavra escrita através de uma imagem, facilita a compreensão da história para estes alunos.” (D1)

“A utilização de histórias adaptadas é uma valia (...) ”; “ (...) é fundamental!”; “Permite que a criança olhe para o símbolo e veja a imagem representativa da palavra escrita, conseguindo compreender o conceito que esta representado.” (D2)

“Sim (...) ”; “ (...) claro!”; “ (...) um livro infantil (...) promove o desenvolvimento de competências comunicativas, então adaptado ao seu desenvolvimento e às suas características, ainda mais!”; “É sempre bom (...) ”; “ (...) ao ter os símbolos SPC ela pode olhar para eles e entender com mais facilidade a mensagem que o livro transmite, interessando-se mais pela história.”; “ (...) ao ler a história pode aprender o significado de determinado símbolo e utilizá-lo no seu discurso.” (D3)

“Considero que sim (...) ”; “ (...) ao ter a palavra associada à imagem é mais apelativo do que aparecer apenas a palavra isolada.”; “As crianças compreendem e memorizam a história com mais facilidade.”; “É uma mais valia!” (D4)

Quando se solicitou aos docentes que dessem a sua opinião relativamente à utilização de histórias adaptadas a fim de melhorar a inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura de histórias, aferiu-se que a totalidade dos docentes entrevistados admitiu que a utilização de histórias adaptadas é sempre benéfica quando se fala em inclusão de alunos com PEA. Além disso, D1 também afirmou que a história adaptada possibilita que, em contexto de sala de aula, possam estar todos os alunos a ler a mesma história sem a preocupação de que alguém não a irá entender, já que os alunos com PEA teriam acesso à mesma história, mas na versão adaptada. No mesmo ponto de vista, D2 referiu que quando se tem uma história que está ao nível das capacidades do aluno com PEA, essa criança poderá trabalhar a mesma história e compreendê-la com mais facilidade, estando incluído na turma. Na mesma ordem de ideias, D3 mencionou que a utilização de uma história adaptada permite que a turma trabalhe em conjunto essa mesma história, já que as crianças que não têm qualquer dificuldade poderiam ter o livro normal e os outros alunos com mais dificuldades teriam um livro adaptado com estes símbolos. Deste modo, conseguiam ler e compreender a história, com maior perceção e atenção. A docente D4 além de concordar com os outros entrevistados, destacou que a utilização de histórias adaptadas é sempre uma mais valia, não só para os alunos com PEA, como também para outros alunos. Exemplificando, no caso de alunos que têm mais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, ao ser utilizado o sistema SPC poderá despoletar neles um maior interesse pela leitura e escrita, melhorando as suas competências. Registaram-se no total 14 ocorrências nesta questão.

“ (...) claro (...); “ (...) a sua utilização é mais benéfica quando se fala em inclusão (...) ”; “ (...) podemos estar todos a ler a mesma história sem a preocupação de que alguém não a irá entender.” (D1)

“Claro (...) ”; “ (...) é sempre benéfico!”; “ (...) tendo uma história que está ao nível das suas capacidades, o S. consegue estar incluído na turma, trabalhar a mesma história e compreendê-la com mais facilidade.” (D2)

“Sim (...) ”; “ (...) permite que a turma trabalhe em conjunto a mesma história.”; “As crianças que não têm qualquer dificuldade teriam o livro normal e ela teria um livro adaptado com estes símbolos.”; “ (...) conseguia ler e compreender a história, com maior percepção e atenção.” (D3)

“Claro (...) ”; “ (...) é benéfico!”; “Não só para estes alunos (...)”; “ (...) também para outros (...) no caso dos alunos que têm mais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, se aplicarmos o SPC poderá despoletar neles um maior interesse pela leitura e escrita, melhorando as suas competências.” (D4)

Procurou-se recolher informações relativas à opinião dos docentes acerca do trabalho realizado, registando-se 16 ocorrências no total. As respostas dadas pelos entrevistados foram coerentes, uma vez que todos concordaram que o trabalho desenvolvido pela investigadora é benéfico para o desenvolvimento de competências na criança. Assim, D1 sublinhou que este trabalho permite desenvolver a linguagem, a comunicação e a motricidade fina na criança. No mesmo sentido, D2 afirmou que os livros adaptados são mais apelativos e dinâmicos já que têm coisas diferentes para a criança mexer sendo, por isso, muito benéficos para o seu desenvolvimento. Por outro lado, D3 salientou que a leitura de histórias é essencial para o desenvolvimento global de qualquer criança e, quando na presença de crianças com Necessidades Educativas Especiais, se tivermos a possibilidade de ter livros adaptados às suas diversas características, é mais benéfico não só em termos de competências linguísticas e comunicativas, como para qualquer outra competência. Deste modo, a aluna pode participar na atividade de leitura, tendo acesso ao conteúdo do livro e à mensagem transmitida, de forma mais acessível. Já a docente D4 mencionou que o livro «*O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)*» permite que a aluna interaja com o próprio livro, o que é muito importante! Por sua vez, o facto de a criança poder tirar a tromba e transpô-la de uma página para a outra, desenvolve a sua motricidade fina. O outro livro, «*Oh Boris!*», também desenvolve a comunicação e a linguagem da criança, pois apresenta a história escrita com os símbolos, possibilitando que a criança associe a imagem à palavra escrita. Em suma, a docente referiu que, em jeito pessoal, gosta mais do livro do elefante diferente, destacando que deveriam fazer mais trabalhos com símbolos SPC.

“Sim (...) ”; “ (...) este trabalho permite o desenvolvimento de inúmeras competências na criança, desde a linguagem, a comunicação e a motricidade fina.” (D1)

“Estes livros que foram adaptados são excelentes (...) ”; “ (...) têm coisas diferentes para ele mexer, são mais apelativos e dinâmicos.”; “É muito benéfico para o desenvolvimento.” (D2)

“Sem dúvida que sim.”; “ (...) a leitura de histórias é essencial para o desenvolvimento global de qualquer criança.”; “ Quando nos deparamos com crianças com Necessidades Educativas Especiais, se tivermos a possibilidade de ter livros adaptados às suas diversas características, é mais benéfico!”; “ (...) a D. pode usufruir mais da atividade de leitura em si, tendo acesso ao conteúdo do livro e à mensagem transmitida, de forma mais acessível.”; “É sempre uma mais valia, não só em termos de competências linguísticas e comunicativas, como para qualquer outra competência da criança!” (D3)

“Penso que sim.”; “O livro «O Elefante Diferente’ (que espantava toda a gente)» permite que a aluna interaja com o próprio livro, o que é muito importante!”; “O facto de a criança poder tirar a tromba e transpô-la de uma página para a outra, desenvolve a sua motricidade fina (...).”; “O outro livro do Boris, também penso que sim porque temos a escrita com símbolos e, a D. pode associar a imagem à palavra escrita.”; “Eu pessoalmente gosto mais do livro do elefante diferente.”; “Acho que deveriam fazer mais trabalhos neste sentido.” (D4)

Por fim, questionaram-se os entrevistados se gostariam de dar sugestões ou fazer observações, registando-se 5 ocorrências. De um modo geral, todos os entrevistados apresentaram observações positivas relativamente às histórias adaptadas. Especificamente, D2 referiu que as histórias estão muito bem concebidas e que para além disso, a história «*O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)*», desperta muito o interesse na criança, pelo facto de a tromba andar de uma página para a outra. Já a docente D3 sugeriu que se poderiam construir mais livros e outros materiais com símbolos SPC para as crianças, de forma a potencializar as suas capacidades. Na opinião de D4, poder-se-iam fazer mais trabalhos destes com estes alunos, uma vez que são mais dinâmicos e adaptados ao seu nível de desenvolvimento. Para além disso, esta docente salientou que este tipo de trabalhos vem valorizar e desenvolver de forma significativa a literatura portuguesa. De todos os entrevistados, apenas D1 não fez qualquer observação ao trabalho de investigação.

“Penso que as histórias estão muito bem concebidas (...) ”; “ (...) principalmente a história de «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)», o facto de a tromba andar de uma página para a outra desperta muito o interesse da criança.” (D2)

“Poder-se-ia construir mais livros e outros materiais com símbolos SPC para a criança, de forma a potencializar as suas capacidades.” (D3)

“Penso que poderíamos fazer mais trabalhos destes com estes alunos, pois são mais dinâmicos e adaptados ao seu nível de desenvolvimento.”; “Este tipo de trabalhos vem valorizar e desenvolver de forma significativa a literatura portuguesa.” (D4)

Em suma, apesar de todos os docentes terem afirmado que ambas as crianças costumam, regularmente, escutar histórias infantis na sua versão original, manifestando, no geral interesse por estas atividades, estes consideram que as atividades de leitura de histórias adaptadas com crianças com PEA são mais benéficas. Os docentes ao considerarem que as atividades de promoção de hábitos de leitura são benéficas, essenciais e primordiais para o desenvolvimento linguístico e comunicativo das crianças, defendem que se as histórias forem criadas em SPC tornam-se muito mais funcionais, acessíveis e adaptadas ao seu nível de desenvolvimento e às suas capacidades, melhorando assim a forma de comunicação utilizada por estas crianças, que nem sempre é funcional. Além do mais, promovem de forma significativa, a inclusão destes alunos em atividades de leitura, quando se encontram em grupo.



Figura 35 - Ilustração de uma página do livro «*O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)*», na versão original (esquerda) e na versão adaptada (direita).

Capítulo 12. Discussão dos resultados

Após a apresentação e análise dos resultados, considera-se pertinente realizar a ponte entre os resultados obtidos junto das crianças que participaram neste estudo e a opinião/avaliação dos livros adaptados por parte dos Docentes Titulares de Turma e de Educação Especial destas crianças, atendendo-se igualmente à respetiva revisão de literatura, no sentido de se realizar uma triangulação dos dados.

Da análise das notas de campo relativas às sessões de leitura das histórias às crianças, pode-se verificar que ambas as crianças manifestaram reações e comportamentos semelhantes perante a leitura de histórias. Deste modo, o comportamento e o interesse que ambas as crianças manifestaram pela atividade de escuta da história na sua versão original e na sua versão adaptada são díspares, já que quando se apresentaram os dois livros com símbolos SPC, as crianças permaneceram mais tempo com atenção e interessadas em ouvir a história, comparativamente com a versão original do mesmo livro.

No decorrer das sessões de leitura das histórias adaptadas em SPC, ambas as crianças manifestaram mais satisfação e motivação, procurando manipular o livro, virar a página e ver a seguinte, sempre que lhe foi permitido. Assim, foram sessões positivas do ponto de vista do envolvimento das crianças com PEA.

Ao longo da leitura da história, a utilização dos símbolos SPC reforçaram e aumentaram o léxico vocabular das crianças, melhoraram a sua linguagem recetiva, estimulando o tempo de atenção das crianças à história narrada. A capacidade de as crianças compreenderem mais facilmente a história foi verificada através de comportamentos não-verbais manifestados por ambas as crianças, como o olhar fixo e atento ao livro, o manter o contacto ocular com a investigadora quando esta fazia perguntas ou gestos, a escuta atenta à própria história, bem como as expressões de alegria e entusiasmo mostradas por estas por ouvirem a história e, no caso da criança D. através da verbalização de palavras contextualizadas.

É de salientar que ambas as crianças interagiram mais com a investigadora, de forma não-verbal, sendo que no caso de na criança D. houve também interações verbais relevantes e contextualizadas. Atendendo às características e problemáticas das crianças, sabe-se que a criança S. não tem expressão verbal oral e, assim não poderia ter emitido palavras, nesta atividade. Já a criança D. emite algumas palavras diariamente no seu discurso, mas mais por ecolalia, contudo aqui as palavras e frases produzidas e contextualizadas funcionaram como resposta às questões e frases que a investigadora disse, durante a leitura da história. A investigadora ao longo da atividade, fez perguntas às crianças que funcionaram como estímulos auditivos motivadores para a descoberta e para a interação comunicativa. Porém, visto que as crianças não possuem capacidade linguística para responder a perguntas de interpretação sobre as histórias, estas não foram realizadas.

Por outro lado, verificou-se que as crianças usufruíram da manipulação do livro e da sua exploração espontânea, por meio do relevo criado e das imagens realçadas. Desta forma, o facto de o livro «*O elefante diferente (que espantava toda a gente)*» na versão adaptada ser mais ‘dinâmico’ e apelativo, ao apresentar imagens realçadas e permitir que as crianças mexam na tromba, transpondo-a de página para página, ao mesmo tempo que a investigadora contava a história, aumentou a interação entre as crianças e o próprio livro, despertando o interesse e atenção pela escuta das histórias. Já na história «*Oh Boris!*» na versão adaptada, o facto de se ter associado ao livro um urso em peluche fez com que as crianças, ao poder vê-lo

e tocar-lhe, compreendessem e relacionassem mais concretamente que a personagem principal da história era um urso.

Pela observação das sessões de leitura das histórias, tanto numa criança como na outra, os livros com símbolos SPC, causaram reações e emoções positivas nas crianças, fazendo com que participassem mais na atividade em si, olhassem e mexessem nos livros, ao mesmo tempo que se demonstraram mais interessadas e atentas em ouvir as histórias. Deste modo, durante a leitura das histórias com símbolos SPC, juntamente com as suas ilustrações mais atrativas e alguns materiais criados, verificou-se uma maior motivação, por parte das crianças, para compreender a história, bem como o vocabulário que ela contém. Assim, estes livros adaptados facilitaram o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da atividade funcional e independente de aceder ao livro, de cada criança. Quer isto dizer que houve vantagens evidentes quando se utilizou o livro adaptado, pelo que a adaptação de livros em SPC deve ser continuada e implementada.

Para além das inúmeras vantagens da utilização de livros em SPC que foram destacadas, também se deve frisar que os livros deveriam ter sido plastificados para que, ao se tornarem mais resistentes, as crianças pudessem folheá-los livremente sem os danificar ou rasgar. Além disso, no livro «*O elefante diferente (que espantava toda a gente)*», os símbolos SPC deveriam ter sido criados com um tamanho ligeiramente maior, permitindo que as crianças os visualizassem com mais nitidez.

Analisando agora os resultados obtidos através das entrevistas aos docentes das crianças que participaram no estudo, de uma forma geral todos os docentes entrevistados D1, D2, D3 e D4 evidenciaram pontos de vista semelhantes em relação à leitura de histórias com símbolos SPC junto de crianças com PEA.

Primeiramente, todos os entrevistados afirmaram que costumam desenvolver com os seus alunos atividades de incentivo à leitura e escuta de histórias, contando histórias infantis e apresentando as respetivas imagens dos livros aos alunos, permitindo que as crianças explorem e mexam nos livros, favorecendo o contacto e a interação das crianças com os livros. Deste modo, conclui-se que as duas crianças costumam ouvir histórias regularmente, não sendo a primeira vez que contactaram com livros, nesta investigação.

No decorrer da entrevista, averiguou-se igualmente que todos os docentes comunicam e interagem com os seus alunos, melhorando as suas competências comunicativas. Assim, os docentes recorrem à utilização de símbolos SPC nas diversas atividades que executam com as crianças, no sentido de melhorarem as suas competências comunicativas, tornando a sua forma de comunicação mais funcional e compreensível por todas as restantes pessoas, no seu dia-a-dia.

Outro ponto da entrevista destacado pelos docentes foi a real importância que uma história adaptada com símbolos SPC assume no desenvolvimento de competências comunicativas com crianças com PEA. Apesar de os docentes considerarem que as atividades de promoção de hábitos de leitura são benéficas, essenciais e primordiais para o desenvolvimento linguístico e comunicativo das crianças, evidenciaram que se as atividades de leitura de histórias forem realizadas com recurso a obras adaptadas, no caso de crianças com PEA, são mais benéficas e muito mais funcionais, dinâmicas, acessíveis e ajustadas ao seu nível de desenvolvimento e às suas capacidades, melhorando assim a forma de comunicação utilizada por estas crianças, que nem sempre é funcional. Além disso, a utilização de histórias

adaptadas aumentam a possibilidade de as crianças, ao lerem a história, poderem aprender o significado de determinado símbolo e utilizá-lo no seu discurso, para comunicar com os outros.

Quanto à relevância que a adaptação de livro em SPC assume na inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura de histórias, aferiu-se que a totalidade dos docentes entrevistados admitiu que a utilização de histórias adaptadas é sempre benéfica quando se fala em inclusão de alunos com PEA.

Além disso, uma docente destacou que a utilização de histórias adaptadas também pode ser benéfica para outros alunos, nomeadamente para os alunos que têm mais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita: “Não só para estes alunos (...)”; “ (...) também para outros (...), no caso dos alunos que têm mais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, se aplicarmos o SPC poderá despoletar neles um maior interesse pela leitura e escrita, melhorando as suas competências.”

Assim, de acordo com as afirmações dos docentes, verifica-se que a utilização de histórias com símbolos SPC facilita a inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura quando estão em conjunto com os seus colegas/ turma. Além disso também poderá facilitar a inclusão de outros alunos com NEE, especificamente alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesta ordem de ideias, os docentes concordaram que o trabalho desenvolvido pela investigadora é benéfico para o desenvolvimento de várias competências na criança, desde a comunicação, a linguagem e a motricidade fina. Desta forma, afirmaram que os livros adaptados possibilitam que os alunos com NEE possam participar nas atividades de leitura, tendo acesso ao conteúdo do livro, de uma forma mais acessível. Também destacaram que o facto de os livros terem ilustrações mais atrativas e materiais recriados em feltro, aumenta o interesse e interação da criança com o próprio livro.

De um modo geral, todos os restantes entrevistados fizeram observações positivas relativamente às histórias adaptadas, especificamente referiram que as histórias estão muito bem concebidas e que para além disso, a história «*O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)*», desperta muito o interesse da criança pelo facto de a tromba andar de uma página para a outra. Outra sugestão que os docentes deram foi para se construíram mais livros e outros materiais com símbolos SPC para crianças com PEA, de forma a potencializar as suas capacidades, já que são mais dinâmicos e adaptados ao seu nível de desenvolvimento. Para além disso, uma docente salientou que este tipo de trabalhos vem valorizar e desenvolver de forma significativa a literatura portuguesa.

Em suma, através das informações recolhidas das entrevistas constata-se que a utilização de histórias adaptadas com símbolos SPC facilita a compreensão do vocabulário e da própria mensagem que a história transmite, por parte de crianças com PEA. Para além disso, o facto de terem ilustrações mais dinâmicas e atrativas aumenta o interesse, atenção e interação das crianças com os livros. Assim, a leitura de histórias adaptadas a crianças com PEA pode ser bastante benéfica em termos de desenvolvimento das competências comunicativas, bem como facilitar a inclusão destas crianças em atividades de leitura de histórias, quando estão inseridas num grupo com outras crianças consideradas com um desenvolvimento típico.

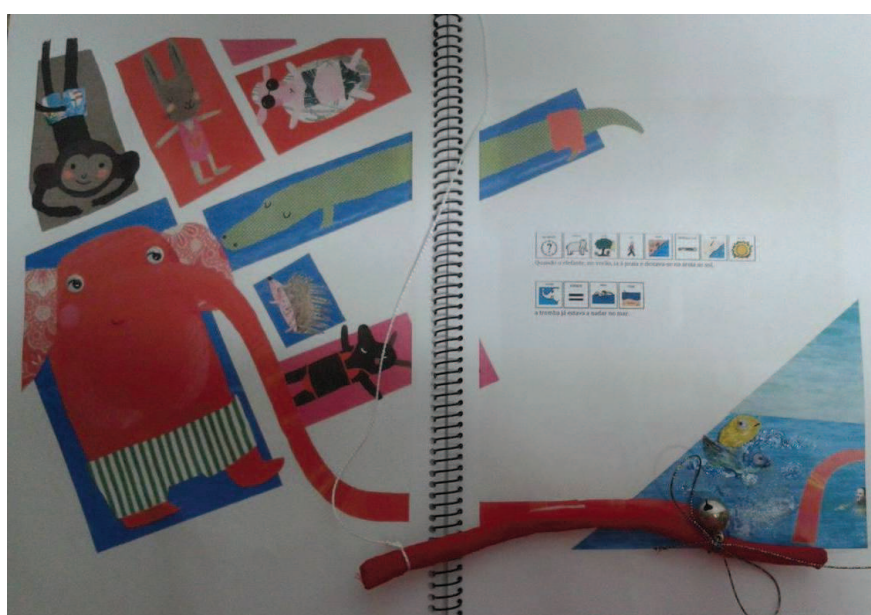


Figura 36 - Ilustração de uma página do livro «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)», na versão original (cima) e na versão adaptada (baixo).

Capítulo 13. Considerações finais

13.1. Conclusões

A vertente teórica do estudo desenvolvido constituiu um suporte fundamental para a concretização desta investigação, permitindo um conhecimento aprofundado das questões determinadas.

Considera-se que o livro ao desenvolver áreas afetivas e intelectuais, proporciona meios para compreender o real, gera comportamentos e é um facilitador da linguagem e da comunicação. Deste modo, Ribeiro (2011) refere que é necessário criar e disponibilizar meios alternativos e/ou aumentativos de comunicação, bem como de mobilidade e de manipulação adequados às diferentes populações, facilitando a comunicação e a atividade funcional e independente de aceder ao livro. Através da utilização do programa informático «Boardmaker», foram criados diversos símbolos SPC, a fim de se adaptarem dois livros para duas crianças com PEA, de forma a prestar apoios diferenciados e adequados às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, potenciando contextos que permitissem promover as suas competências comunicativas e de inclusão, o que corresponde aos objetivos da presente investigação.

No decorrer do processo de aplicação prática de dois livros infantis junto destas duas crianças, não existem dúvidas quanto à eficácia da comunicação e interesse dos livros adaptados. Ao se analisarem os resultados das sessões de leitura das histórias, verifica-se que as duas crianças comunicaram mais através da fala, do olhar, das expressões faciais, de apontar e olhar para os símbolos em SPC. Tal como referem Tetzchner e Martinsen (2000), o Sistema SPC não exige que os utilizadores apresentem um nível cognitivo muito elevado, permitindo assim a sua utilização em casos graves de perturbações na comunicação, dado que é um sistema facilmente entendido pelos interlocutores, pois os símbolos são iconográficos e possuem o significado escrito no próprio símbolo. Deste modo, durante a atividade existiu mais interação e comunicação das crianças com o livro e com a investigadora, através do seu modo de comunicação preferencial.

As crianças, ao utilizarem o livro adaptado com símbolos SPC, tiveram um comportamento de participação ativa e não de meros ouvintes, foram mais dinâmicas e interativas, querendo interagir com o livro, folheá-lo e explorá-lo. Mesmo a própria expressão facial das crianças, mostrava alegria, curiosidade e interesse. O comportamento demonstrado pelas crianças com limitações ao nível comunicativo permitiu evidenciar a real necessidade da utilização de SAAC. Perante o livro adaptado, verifica-se um maior interesse, interação e comportamento comunicativo em prol do livro original. Neste contexto, como defende Ribeiro (2011), o livro desenvolve áreas afetivas e intelectuais, proporciona meios para compreender o real, gera comportamentos e é um facilitador da linguagem e da comunicação. Além disso, a criação de materiais didáticos em feltro, nomeadamente um urso em peluche semelhante ao “Boris” (figura central da história) e a tromba do elefante, assim como se terem realçado algumas ilustrações no livro «O elefante diferente (que espantava toda a gente)», fez com que os livros se tornassem mais dinâmicos e apelativos a estas crianças, facilitando a compreensão da história.

Da análise das entrevistas realizadas, através das respostas e opiniões dos docentes dadas à investigadora, podem sustentar-se as observações feitas, na medida em que os docentes ao conhecerem a problemática e as características dos seus alunos e após terem visualizado

ambos os livros adaptados, defenderam que a leitura de histórias adaptadas é uma atividade potencialmente rica para o desenvolvimento do vocabulário, melhorando a capacidade de compreensão e de expressão verbal dos alunos. Corroborando os ideais de Soares (2000), os docentes referiram que as ilustrações tornam o livro mais atrativo, motivando mais as crianças para as atividades de leitura. Além disso, na perspectiva dos docentes, a utilização de histórias com símbolos SPC facilita a inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura quando estão em conjunto com os seus colegas/ turma. Neste mesmo sentido, também poderá facilitar a inclusão de outros alunos com NEE, especificamente alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Deste modo, os livros adaptados transformam-se num instrumento inclusivo e essencial para desenvolver atividades de leitura com crianças com PEA, promovendo a participação ativa da criança nestas atividades.

Relativamente às questões de investigação que serviram de base para este trabalho, é possível extrair as seguintes conclusões:

- O livro adaptado com signos do sistema pictográfico de comunicação (SPC) é um recurso facilitador de inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura, em comparação com o livro na versão original, já que a história adaptada possibilita que a criança com PEA, ao estar incluída num grupo com outras crianças consideradas com um desenvolvimento típico, possa participar nestas atividades de leitura, trabalhar e compreender a mesma história que os seus colegas, com mais facilidade (questão 1);
- O livro adaptado com signos do sistema pictográfico de comunicação (SPC) promove um maior desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com PEA, em comparação com o livro na versão original, uma vez que o facto de cada símbolo ter a representação da palavra escrita através de uma imagem permite que a criança olhe para o símbolo e veja a imagem representativa da palavra escrita, conseguindo compreender com mais facilidade o conceito que está representado e aceder ao conteúdo da história de uma forma mais apelativa. Além disso, permite que as crianças comuniquem e interajam mais durante a escuta da história (questão 2).

Em suma, respondendo aos objetivos específicos deste trabalho, às questões de investigação, e analisando os resultados, pode-se inferir que o livro adaptado promove um maior desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com PEA, relativamente ao livro na versão original. Para além disso, pode-se dizer que o livro adaptado é um recurso facilitador de inclusão das crianças com PEA em atividades de leitura, em comparação com o livro na versão original. As crianças com perturbações na comunicação, em particular as que participaram no estudo, têm oportunidade de desenvolverem habilidades comunicativas e de melhorarem a qualidade de vida se continuarem a utilizar o SPC. Neste sentido, os resultados desta investigação podem rever-se na opinião de Soares (2000, p.19): “Para todas as crianças, principalmente para as que possuem limitações ao nível da comunicação, o livro adaptado poderá ser um instrumento útil para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação com o outro.”

13.2. Limitações do estudo

A presente investigação teve um conjunto de limitações que condicionaram, em parte, a sua plena implementação.

Em primeiro lugar, importa salientar a falta de experiência da investigadora, já que não pode ser descurada enquanto elemento limitativo da investigação. Contudo, esta efetuou sempre uma cuidada reflexão acerca dos seus procedimentos, tentando contornar as situações problemáticas que iam surgindo dentro do paradigma de investigação-ação, tendo descrito o mais fielmente possível os resultados obtidos, com o intuito de atingir os objetivos da investigação inicialmente definidos.

No enquadramento teórico, por existir pouca informação relativamente à adaptação de histórias, houve alguma dificuldade na procura, recolha e seleção de informação pertinente, mostrando-se essencial que haja mais investigações sobre os efeitos de livros adaptados em SPC junto de crianças com perturbações na comunicação.

Na realização do estudo, a investigadora também se deparou com escassez de tempo para a implementação das obras adaptadas, já que se tivesse tido mais tempo, poder-se-iam ter aplicado os livros a mais crianças. Além disso, ter-se-ia oportunidade de aplicar o mesmo livro mais do que uma vez, verificando-se se os comportamentos e reações das crianças seriam semelhantes.

Outra limitação verificada prendeu-se com as condições em que foram aplicados os livros, uma vez que durante a leitura das histórias, por vezes, houve entrada e saída de pessoas nas salas onde foram lidos os livros, bem como algum ruído de fundo, factos que podem ter interferido na total integração e concentração das próprias crianças perante a escuta das histórias. Além disso, deve-se ter em atenção o diagnóstico clínico das crianças, bem como as características cognitivas, físicas, sociais e emocionais associadas a este diagnóstico que fazem com que nem sempre estas crianças estejam dispostas e recetivas a realizar determinadas atividades.

Por último, importa referir que os dados obtidos não podem ser generalizados, visto que a investigação se desenrolou apenas com duas crianças e, por isso a amostra é bastante reduzida. Deste modo, não se pode aferir que os livros adaptados podem ser benéficos para todas as crianças com PEA, apenas se pode comprovar isso na amostra do presente estudo.

13.3. Recomendações para estudos futuros

Com este projeto pretendeu-se averiguar as vantagens de ler e contar histórias a partir da utilização de livros adaptados com o SPC, nomeadamente em termos de competências comunicativas de crianças com PEA, bem como de inclusão destas mesmas crianças em atividades de leitura. Além disso, no seguimento deste projeto, com base na história do livro, surgiu a oportunidade de criar alguns materiais didáticos em feltro, nomeadamente um urso em peluche semelhante ao “Boris” (figura central da história) e a tromba do elefante. No livro «*O elefante diferente (que espantava toda a gente)*» também se realçaram algumas imagens, tornando-as mais dinâmicas e apelativas.

Tendo o estudo como foco principal observar a influência de um livro em SPC junto de crianças com perturbação da comunicação, seria interessante aplicar este projeto, com estes ou outros livros, a outras crianças que apresentam uma perturbação da comunicação, nomeadamente a crianças que tenham um diagnóstico clínico de paralisia cerebral, de apraxia de fala, assim como a crianças que apresentem uma perturbação específica da leitura e da escrita (dislexia). Além disso, poder-se-ia aplicar uma obra adaptada em SPC a uma criança com um desenvolvimento da comunicação típico e a mesma obra a uma outra criança com a mesma faixa etária e que apresentasse uma perturbação da comunicação, realizando um estudo comparativo.

Além disso, poder-se-ia investigar o impacto de adaptar obras juvenis em SPC e aplicá-las junto de crianças/ jovens com idade mais avançada, que apresentem uma perturbação ao nível do desenvolvimento de competências comunicativas.

Outra questão relevante seria adaptar uma obra infantil do Plano Nacional de Leitura com a versão em símbolos SPC associada a uma versão áudio da história. Assim, os participantes do estudo teriam acesso ao conteúdo da história por multiformatos, em que tinham uma versão da história contada em áudio e outra contada em SPC.

Referências Bibliográficas

- Alkahtani, K. (2013). Teachers' Knowledge and use of Assistive Technology for students with Special Educational Needs. *Journal of Studies in Education*, 3(2), 65-85.
- American Pshychiatric Association – APA. (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - DSM-IV-TR*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Azevedo, L. (2005). Tecnologias de Apoio à Comunicação Aumentativa. *Diversidades*, 2(7), 4-9.
- Azevedo, L. & Ponte, M. (1998). *Comunicação Aumentativa e Tecnologias de Apoio*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- Baptista, J. (2011). *Introdução às Ciências da Educação: temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3 ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrapiço, F., Miranda, F. & Caeiro, M. (2013). *Recensão Crítica Software Boardmaker e Sistema de Pictogramas de Comunicação*. Faro: Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.
- Carvalho, C. & Onofre, C. (2006). Aprender a olhar para o outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. In Ministério da Educação (Ed.), *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de sucesso*, pp. 6-21. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial: Uma abordagem sobre o Autismo*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Cockerill, H. & Few, L. (2001). *Communication without speech: Pratical augmentative & alternative communication*. London, England: Mac Keith Press.
- Costa, L. (2011). *(Vi)Ver o Autismo*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização em Educação Especial). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Crochík, J. (2012). Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In Filho, T. & Miranda, T. (Org.), *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*, pp. 39-58. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Cruz, M. (2009). Paralisia Cerebral e dificuldades de comunicação: uma proposta de actividade com recurso a tecnologias de apoio. *Revista Saber & Educar - Cadernos de Estudo*, 14, 1-16.
- Declaração de Salamanca. (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO.

Eiras, F. (2014). *Promovendo a comunicação em crianças com NE: um livro adaptado com o SPC Boardmaker*. (Relatório de estágio para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação na área de especialização em Educação Especial). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Encarnação, P., Azevedo, L. & Londral, A. (2015). *Tecnologias de apoio para pessoas com deficiência*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo – EDEPE. (2013). *Direitos das Pessoas com Autismo*. São Paulo.

Faria, G. (2010). As TIC e os alunos com Deficiência Motora. *Diversidades*, 30, 15-17.

Ferreira, C., Thermudo, R., Ponte, M. & Azevedo, L. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Filho, T. (2012). Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educativos inclusivos. In Giroto, C., Poker, R. & Omote, S. (Org.), *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*, pp. 65-92. Marília: Oficina Universitária.

Filho, T. & Miranda, T. (2012). Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In Filho, T. & Miranda, T. (Org.), *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*, pp. 247-264. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Francisco, M. (2016). *A Importância do Livro Adaptado em Símbolos Pictográficos da Comunicação no Desenvolvimento de Competências em Crianças com Perturbações na Comunicação*. (Relatório de Projeto para obtenção do grau de mestre em Educação Especial: domínio cognitivo e motor). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Franco, V. (2011). A inclusão começa em casa. In Rodrigues, D. (Org.), *Educação Inclusiva – Dos conceitos às práticas de formação*, pp. 157-170. Lisboa: Instituto Piaget.

García, T. & Rodriguez, C. (1997). A criança autista. In Bautista, R. (Coord.), *Necessidades educativas especiais*, pp. 249-269. Lisboa: Dinalivro.

Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C., Lobo, C., Correia, M., Monteiro, P., Soares, R. & Miguel, T. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do espectro do Autismo - Normas Orientadoras*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa: Ministério da Educação.

Gonçalves, A. (2011). *Os modelos de intervenção são eficazes para melhorar a inclusão de crianças com autismo*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização de Educação Especial). Lisboa: Escola Superior Almeida Garrett.

González, M. (2010). Educação Inclusiva: Uma escola para todos. In Correia, L. (Org.), *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, pp. 57-72. Porto: Porto Editora.

Harding, C., Lindsay, G., O'Brien, A., Dipper, L. & Wright, J. (2011). Implementing AAC with children with profound and multiple learning disabilities: a study in rationale underpinning intervention. *Journal of Research in Special Education Needs*, 11(2), 120-129.

Hewitt, S. (2010). *Compreender o Autismo - Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.

Izquierdo, T. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock*. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Kenski, V. M. (2003.) Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, 4(10), 47-56.

Kwee, C. (2006). *Abordagem transdisciplinar no autismo: o programa Teacch*. (Dissertação de Mestrado em Fonoaudiologia). Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida.

Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. In Universidade do Minho (Org.), *Atas do 6º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, pp. 56-65. Braga: Gulbenkian - Casa da Leitura.

Mavrou, K. (2011). Assistive technology as an emerging policy and practice: processes, challenges and future directions. *Technology and disability*, 23, 41-52.

Marques, E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Editora Quarteto.

Martín, P. & Gil, G. (2011). Uma experiência internacional de formação de professores para a inclusão. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 25-36.

Martins, E. (2014). Inclusão de crianças com autismo: daquela sala...de mim para mim numa unidade de ensino estruturado. *Quaestio, Sorocaba, SP*, 16(1), 87-103.

Massaro, M. & Deliberato, D. (2013). Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil: percepção do professor. *Revista Educação Especial*, 26(46), 331-350.

Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.

Mello, A. (2007). *Autismo: guia prático*. São Paulo: AMA.

Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Nogueira, C. (2009). *Educação Especial - Comunicar com Crianças com Paralisia Cerebral*. Lisboa: Editorial Novembro.

Francisco, M. (2016). *A Importância do Livro Adaptado em Símbolos Pictográficos da Comunicação no Desenvolvimento de Competências em Crianças com Perturbações na Comunicação*. (Relatório de Projeto para obtenção do grau de mestre em Educação Especial: domínio cognitivo e motor). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Nunes, C. (2011) Tecnologias de apoio e multideficiência. In Martínez, L., Martínez, J., Cabot, A., & López, E. (Ed.), *Libro de actas do VI Congreso Iberoamericano de Tecnologías de Apoyo a la Discapacidad*, pp. 309-319. Palma de Mallorca: Iberdiscap.

Oliveira, G. (2006). Autismo: história, clinica, diagnóstico. *Diversidades*, 14(4), 19-26.

Oliveira, I. (2009). *Contributos de um programa baseado na Dançoterapia/Movimento Expressivo no desenvolvimento da Comunicação Não – Verbal em crianças e jovens com PEA*. (Dissertação de Mestrado em Educação Especial). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª ed.). California: Sage Publications.
- Peixoto, V. (2007). *Perturbações da Comunicação – A Importância da Direcção Precoce*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Pereira, C. (2014). *A eficácia do PECS numa criança autista*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica ramo de Psicoterapias e Psicologia Clínica). Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- Pina, M. (2015). *Adaptação de Obras Literárias Cabo-Verdianas em Multiformato: Um passo no combate à info-exclusão*. (Relatório de Projeto para obtenção do grau de mestre em Comunicação Acessível). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Ponte, M. (2007). *A emergência da literacia e as tecnologias de apoio*. Obtido a 10 de janeiro de 2017, de: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>.
- Ribeiro, D. (2011). *Práticas e hábitos de leitura dos alunos com necessidades educativas especiais e acesso ao livro*. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, especialização de Psicologia Escolar e da Educação - não editada). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: As boas e as más notícias. In Rodrigues, D. (Ed), *Perspectivas sobre a inclusão - da educação à sociedade*, pp. 89-100. Porto: Porto Editora.
- Rombert, J. (2013). *O Gato comeu-te a língua?*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Sanches, I. (2011). Do "aprender para fazer" ao "aprender fazendo": as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona da Educação*, 19, 135-156.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20, 105-149.
- Sánchez-Cano. (2007). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sadao, K. & Robinson, N. (2010). *Assitive technology for young children: creating inclusive learning environments*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Sharma, D. & Madhumita (2012). Availability and attitude of using assistive technology for students with disabilities. *Indian Streams Research Journal*, 2(9), 1-8.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com Autismo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de apoio para educadores de Infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Soares, M. (2000). As Condições Sociais de Leitura: uma reflexão em contraponto, In Zilberman, R. & Silva, E. (Org.), *Leitura: Perspetivas disciplinares*, pp. 18-29. São Paulo: Ática.
- Sousa, C. (2010). "Ler de uma forma diferente", trabalho apresentado em Congresso Internacional de Tradução Infanto- juvenil, In *Actas do Congresso Internacional de Tradução Infanto- juvenil*, Coimbra.
- Sousa, C. (2011). A Comunicação Aumentativa e as Tecnologias de Apoio. In Ministério da Educação e Ciência (Ed.), *A Acessibilidade de Recursos Educativos Digitais*, pp. 51-63. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. ThousandOaks: Sage Publications.

Telmo, I. (2006). *Formautismo: Manual de formação em autismo para professores e famílias*. Lisboa: APPDA-Lisboa.

Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto Editora.

Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.

Yin, R. (1988). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2 ed.). ThousandOaks: Sage Publications.

Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação consultada

Decreto-lei n.º 319/91, de 23 agosto.

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.

Apêndices

Apêndice 1 - Requerimentos entregues aos Encarregados de Educação dos alunos



Pedido de Autorização

Eu, Juliana de Sousa Calvário, frequento o 2º ano do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, encontro-me a realizar o projeto de investigação, com o objetivo de elaborar o trabalho final do referido mestrado, sobre o tema: "O livro adaptado como instrumento de comunicação: Um exemplo de utilização de tecnologia digital".

Este trabalho tem por base a leitura de duas histórias adaptadas com símbolos SPC, bem como a leitura das mesmas histórias na versão original, verificando as vantagens da utilização de histórias adaptadas em crianças com perturbação do espectro do autismo.

Após o exposto, pretendo requerer a permissão a V. Ex.ª para realizar a minha investigação com o seu educando, [redacted], através de intervenções e fotografias/filmagens, bem como da consulta do seu processo educativo.

Será garantido o anonimato da criança e a confidencialidade dos dados recolhidos em toda a investigação, os quais serão utilizados apenas para fins académicos.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade e colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos,

A mestrande,

Juliana Calvário

Castelo Branco, 26 de abril de 2017

Eu, [redacted], encarregado de educação de [redacted], ☒ autorizo/ ☐ não autorizo, que o meu educando participe no projeto de investigação do Mestrado de Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, a ser desenvolvido pela mestrande Juliana Calvário.
Declaro, igualmente, que ☒ autorizo/ ☐ não autorizo a filmar/ fotografar o meu educando.

O encarregado de educação

[redacted]

Castelo Branco, 08 de 05 de 2017



Pedido de Autorização

Eu, Juliana de Sousa Calvário, frequento o 2º ano do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, encontro-me a realizar o projeto de investigação, com o objetivo de elaborar o trabalho final do referido mestrado, sobre o tema: "O livro adaptado como instrumento de comunicação: Um exemplo de utilização de tecnologia digital".

Este trabalho tem por base a leitura de duas histórias adaptadas com símbolos SPC, bem como a leitura das mesmas histórias na versão original, verificando as vantagens da utilização de histórias adaptadas em crianças com perturbação do espectro do autismo.

Após o exposto, pretendo requerer a permissão a V. Ex.^a para realizar a minha investigação com a sua educanda, [REDACTED], através de intervenções e fotografias/filmagens, bem como da consulta do seu processo educativo.

Será garantido o anonimato da criança e a confidencialidade dos dados recolhidos em toda a investigação, os quais serão utilizados apenas para fins académicos.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade e colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos,

A mestrandia,

Juliana Calvário

Castelo Branco, 26 de abril de 2017

Eu, [REDACTED], encarregado de educação de [REDACTED], ☒ autorizo/ ☐ não autorizo, que a minha educanda participe no projeto de investigação do Mestrado de Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, a ser desenvolvido pela mestrandia Juliana Calvário.

Declaro, igualmente, que ☒ autorizo/ ☐ não autorizo a filmar/ fotografar a minha educanda.

O encarregado de educação

[REDACTED]

Castelo Branco, 27 de 4 de 2017

Apêndice 2 - Requerimentos entregues aos Agrupamentos de Escolas



Escola Superior de Educação

Ex.^{ma} Senhora

Diretora do Agrupamento de Escolas Proença-a-Nova

Eu, Juliana de Sousa Calvário, frequento o 2º ano do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, encontro-me a realizar o projeto de investigação, com o objetivo de elaborar o trabalho final do referido mestrado, sobre o tema: "O livro adaptado como instrumento de comunicação: Um exemplo de utilização de tecnologia digital".

Este trabalho tem por base a leitura de duas histórias adaptadas com símbolos SPC, bem como a leitura das mesmas histórias na versão original, verificando as vantagens da utilização de histórias adaptadas em crianças com perturbação do espectro do autismo.

Após o exposto, pretendo requerer a permissão a V. Ex.^a para realizar a minha investigação com o aluno *Sebastian David Ortiz*, do 1º ano de escolaridade, através de intervenções e fotografias/filmagens, bem como da consulta do seu processo educativo.

Será garantido o anonimato da criança e a confidencialidade dos dados recolhidos em toda a investigação, os quais serão utilizados apenas para fins académicos.

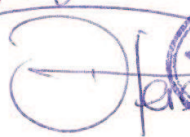

Agradeço desde já a vossa disponibilidade e colaboração.

Pede deferimento,

A mestrand,

Juliana Calvário

(Juliana Calvário)

Autorizo
A Diretora

08/05/2017


Castelo Branco, 24 de abril de 2017



Escola Superior de Educação

Ex.^{ma} Senhor
Diretor do Agrupamento [REDACTED]

Eu, Juliana de Sousa Calvário, frequento o 2º ano do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, encontro-me a realizar o projeto de investigação, com o objetivo de elaborar o trabalho final do referido mestrado, sobre o tema: "O livro adaptado como instrumento de comunicação: Um exemplo de utilização de tecnologia digital".

Este trabalho tem por base a leitura de duas histórias adaptadas com símbolos SPC, bem como a leitura das mesmas histórias na versão original, verificando as vantagens da utilização de histórias adaptadas em crianças com perturbação do espectro do autismo.

Após o exposto, pretendo requerer a permissão a V. Ex.^a para realizar a minha investigação com a aluna [REDACTED], do 1º ano de escolaridade, através de intervenções e fotografias/filmagens, bem como da consulta do seu processo educativo.

Será garantido o anonimato da criança e a confidencialidade dos dados recolhidos em toda a investigação, os quais serão utilizados apenas para fins académicos.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade e colaboração.

Pede deferimento,

A mestrandia,

Juliana Calvário
(Juliana Calvário)

DESPACHO

Autunpo a realização do
projeto nos conteúdos de
1º ano.
Deverá obter a autorização
de Encarregado de Educação

DATA ASSINATURA

21, 04, 2017 [REDACTED]

Castelo Branco, 18 de abril de 2017

Apêndice 3 - Preenchimento da Ficha de Anamnese da Criança S.

Ficha de Anamnese

1. Identificação da criança

Data de Nascimento: 14 /11/2009 Idade: 7 anos Género: Masculino
 Nacionalidade: Americana/Portuguesa Naturalidade: Estados Unidos da América
 Local de Residência: Proença-a-Nova, Castelo Branco

2. Agregado Familiar

Parentesco	Idade	Habilitações Literárias	Profissão
Mãe	35 anos	12º ano + curso assistência médica nos EUA	Empregada num café
Irmã	5 anos	-----	Estudante (frequenta o Jardim de Infância)
Irmão	9 anos	2º ano do 1º Ciclo	Estudante (frequenta o 3º ano)

Nota: Em março de 2014, a mãe regressou a Portugal com os seus três filhos nascidos nos EUA. O pai continuou a viver nos EUA, não existindo qualquer relacionamento nem contacto entre o S. e o seu pai. Apesar de a criança viver com a mãe e os dois irmãos na mesma habitação, no final do dia, após o término das aulas, o S. vai sempre para casa dos seus avós maternos. Só por volta das 23h, quando a mãe sai do trabalho, é que vai buscar os filhos e os leva para sua casa, onde dormem até o dia seguinte.

3. Habitação

☒ Apartamento

☐ Moradia

A criança dispõe de quarto próprio? ☐ Sim ☒ Não

Se não, divide o quarto com quem? Com o seu irmão.

Há animais de estimação na habitação? ☒ Sim ☐ Não

Se sim, quais: A família tem um gato de estimação. O S. adora brincar e fazer festas ao gato.

4. História Clínica

- Quando e por quem foi detetada a situação? Pelos pais da criança, quando esta tinha por volta de 1 ano de idade, através de observação do seu desenvolvimento, do seu comportamento e das suas reações a determinadas situações quotidianas. Como exemplo disto, tem-se um episódio que aconteceu em que a criança caiu e meteu-se debaixo da sua cama, sem sequer ter chorado ou gritado, o que alertou os pais para o facto de que algo anormal no desenvolvimento do bebé estaria a acontecer.

- Qual o diagnóstico médico da criança? Perturbação Espectro Autismo associada a Atraso Global no Desenvolvimento Psicomotor.

- Qual a idade da criança quando foi efetuado o diagnóstico: Aos 2 anos de idade por um médico que acompanhava a criança nos EUA.

- Tem acompanhamento médico por motivo dessa dificuldade? ☐ Sim ☒ Não
Nota: A criança apenas é acompanhada por um médico de clínica geral, pois a mãe não demonstrou interesse em que o S. continuasse a ser seguido na Consulta de Autismo no Hospital Pediátrico de Coimbra.

Tem acompanhamento médico por outros motivos? ☐ Sim ☒ Não

Toma medicação? ☒ Sim ☐ Não

Se sim, quais: O S. toma medicação para adormecer e conseguir dormir tranquilamente desde os três anos, permitindo que durante o dia esteja menos agitado. No entanto, a criança só toma a medicação quando chega a casa, por volta da meia-noite.

A criança já foi sujeita a algum(a):

	Sim	Não
Internamento*	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cirurgia*	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

*Se sim, quais os motivos: A criança realizou uma Ressonância Magnética aos 3 anos de idade, em que teve de levar uma anestesia. Este exame médico foi realizado para visualização dos possíveis danos cerebrais causados por uma queda de um muro, no qual não foram detetadas quaisquer anomalias anatómicas ou funcionais.

5. Dados sobre a gravidez

5.1. Dados pré-natais

Idade dos pais aquando da concepção: Mãe 27 anos Pai 30 anos

Gravidez planeada: ☒ Sim ☐ Não

Acompanhamento médico durante a gravidez: ☒ Sim ☐ Não

Durante a gravidez, houve registo de:

	Sim	Não
Doenças	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consumo de fármacos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
De hábitos prejudiciais	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Complicações durante a gravidez: ☒ Sim ☐ Não

Se sim, quais: Sensivelmente a meio da gravidez, pelo facto de a mãe apresentar intensas dores abdominais, realizou um exame médico - Ressonância Magnética. Na sequência deste exame, a mãe foi sujeita a uma intervenção cirúrgica à apendicite, ainda durante a gravidez.

Duração da gravidez: 38 semanas

5.2. Dados peri-natais

Local do parto: Hospital americano

Duração do parto: 8 horas.

Tipo de parto: ☒ Normal ☐ Fórceps
☐ Cesariana ☐ Ventosa

Assistência durante o parto: Sim, pelo médico obstetra e enfermeiros.

Complicações durante o parto: ☐ Sim ☒ Não

5.3. Dados neo-natais

Peso: 6 Kg Comprimento: 53 cm

Apgar: 1º minuto: _____ 5º minuto: _____ (Pelo facto de a criança ter nascido num hospital dos EUA e não existir boletim de nascimento, não há registos do índice de Apgar.)

Complicações pós-parto: ☐ Sim ☒ Não

Necessitou de incubadora após o parto? ☐ Sim ☒ Não

Alimentação nos primeiros meses: ☒ Leite materno ☐ Leite artificial

6. Desenvolvimento da criança

Com que idade a criança começou a:

- Sentar-se? 8 meses.
- Andar sem apoio? 18 meses.
- Dizer as primeiras palavras? Aos 7 anos de idade, o S. ainda não fala, emitindo apenas vocalizações e gritos que não têm significado linguístico.
- Comer sozinha? 7 anos.
- Controlar os esfíncteres? Aos 6 anos.

7. Hábitos alimentares e de sono

Tem restrições alimentares?/Segue alguma dieta? ☐ Sim ☒ Não

A única sopa que come é a canja, continuando a rejeitar as outras sopas. A criança também não come puré nem batata cozida, devido à textura e consistência destes alimentos, demonstrando o seu desagrado através de gestos.

Hora a que adormece: às 22h Hora a que acorda: às 8h

Tipo de sono: ☒ Tranquilo ☐agitado

	Sim	Não
Tem pesadelos?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
É sonâmbula?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Costuma acordar e levantar-se de noite frequentemente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Tem medo de dormir sozinha?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Chora quando está a dormir?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

8. Socialização

Gosta da companhia de: ☒ crianças ☒ jovens ☒ idosos

Como se relaciona a criança com outras crianças e adultos: Apenas aos 7 anos é que a criança começou a socializar e interagir mais com os colegas e adultos, demonstrando ela própria iniciativa e interesse em comunicar, aproximando-se das pessoas

Como reage às novidades ou alterações de rotinas? Geralmente a criança grita muito e faz birras de se deitar no chão.

Quais as atividades preferidas: Jogar bowling (gosta de observar os pinos a cair para o chão e de ouvir o seu barulho); brincar com objetos, com os quais possa fazer barulhos repetidos; jogar à bola individualmente; ouvir música; ver televisão e brincar com um peluche que tem em casa.

Frequentou Creche: ☐ Sim ☒ Não Nota: A criança esteve três anos numa escola especial onde trabalhavam com base no programa *Son-Rise*, nos EUA.

Frequentou Jardim de Infância: ☒ Sim ☐ Não Nº de anos: 2 anos

Há quanto tempo frequenta o Estabelecimento de Ensino atual? Desde setembro de 2016.

Teve/tem algum apoio educativo? ☒ Sim ☐ Não

Se sim, desde quando recebe apoio e frequência semanal que recebe esse apoio:

	Desde quando	Frequência semanal
Intervenção Precoce	março 2014	3 vezes por semana
Docente de Educação Especial	setembro de 2016	2 vezes por semana
Terapia da Fala	dezembro de 2015	1 vez por semana
Docente de Apoio Educativo	setembro 2016	3 vezes por semana

Apêndice 4 - Preenchimento da Ficha de Anamnese da Criança D.

Ficha de Anamnese

1. Identificação da criança

Data de Nascimento: 4/7/2010 Idade: 6 anos Género: Feminino
 Nacionalidade: Portuguesa Naturalidade: Lisboa
 Local de Residência: Vila Velha de Ródão, Castelo Branco

2. Agregado Familiar

Parentesco	Idade	Habilitações Literárias	Profissão
Mãe	41 anos	12º ano	Não trabalha
Avó	58 anos	4º ano	Empregada de limpezas
Avô	62 anos	4º ano	Empregado fabril

Nota: Em junho de 2012, a mãe deixou a habitação que tinha em Lisboa e veio morar para Vila Velha de Ródão, regressando à casa dos seus pais, que têm sido o elo de ligação da família. O pai da D. também veio viver para a mesma localidade, no entanto não mantém qualquer relacionamento nem contacto com a filha, pois a mãe e a avó materna da criança não permitem que este visite a D. Apesar de a criança viver com a mãe e os seus avós, é essencialmente a avó que cuida da neta e a acompanha a todos os locais. A D. não tem uma relação estável com a sua mãe, exibindo muitos gritos quando está perante a sua presença.

3. Habitação

☒ Apartamento
 ☐ Moradia

☐ Outro Qual: _____

A criança dispõe de quarto próprio?
 ☒ Sim
 ☐ Não

Há animais de estimação na habitação?
 ☐ Sim
 ☒ Não

4. História Clínica

- Quando e por quem foi detetada a situação? Pela avó, quando esta tinha por volta de 1 ano e meio de idade, devido ao atraso global no desenvolvimento motor que a criança apresentava.

- Qual o diagnóstico médico da criança? Perturbação Espectro Autismo associada a Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor.

- Qual a idade da criança quando foi efetuado o diagnóstico: Quando a criança tinha quatro anos e dez meses de idade.

Tem acompanhamento médico por motivo dessa dificuldade? ☒ Sim ☐ Não

Nota: A criança é acompanhada nas consultas de Desenvolvimento no Centro Hospitalar de Castelo Branco, bem como nas Consultas de Autismo no Hospital Pediátrico de Coimbra.

Tem acompanhamento médico por outros motivos? ☒ Sim ☐ Não

Se sim, quais: Epilepsia desde junho 2016.

Toma medicação? ☒ Sim ☐ Não

Se sim, quais: Medicação para epilepsia.

A criança já foi sujeita a algum(a):

	Sim	Não
Internamento*	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cirurgia*	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

*Se sim, quais os motivos: A criança esteve internada no Verão de 2016 para realizar análises e exames clínicos (Eletroencefalograma) devido ao diagnóstico de epilepsia e às suas crises convulsiva que têm uma frequência de uma por 2 meses desde junho de 2016.

5. Dados sobre a gravidez

5.1. Dados pré-natais

Idade dos pais aquando da conceção: Mãe – 34 anos Pai – 33 anos

Gravidez planeada: ☒ Sim ☐ Não

Acompanhamento médico durante a gravidez: ☒ Sim ☐ Não

Durante a gravidez, houve registo de:

	Sim	Não
Doenças	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Consumo de fármacos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
De hábitos prejudiciais	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Complicações durante a gravidez: ☒ Sim Não ☐

Se sim, quais: Durante a gravidez, a mãe foi diagnosticada com a doença Colestase Intra-Hepática da Gravidez (CIHG) que se caracteriza por ser uma doença rara e de origem desconhecida, que causa um prurido generalizado e, por vezes, icterícia. Inicia-se habitualmente na segunda metade da gravidez. Na CIHG verifica-se quase sempre uma elevação na concentração sérica dos ácidos biliares totais, principalmente do ácido cólico, à qual se pode igualmente associar uma alteração nos habituais testes da função hepática. Sob o ponto de vista materno, as complicações fetais são frequentes, salientando-se o parto pré-termo, sofrimento fetal e morte perinatal. Para prevenir tais consequências, foi indicado à mãe que permanecesse em repouso absoluto até ao fim da gestação

Duração da gravidez: 32 semanas.

5.2. Dados peri-natais

Local do parto: Lisboa

Duração do parto: 12 horas.

Tipo de parto: ☐ Normal ☐ Fórceps
☒ Cesariana ☐ Ventosa

Assistência durante o parto: Sim, pelo médico obstetra e enfermeiros.

Complicações durante o parto: ☒ Sim ☐ Não

Se sim, quais: A insuficiência de contrações uterinas maternas que dificultou a expulsão do feto por parto normal, tendo-se optado pela cesariana ao fim de um período considerável de tempo. A criança nasceu com a boca e a cara magoadas e os lábios roxos.

5.3. Dados neo-natais

Peso: 3,200 Kg Comprimento: 40 cm

Apgar: 1º minuto: 7 5º minuto: 9

Complicações pós-parto: ☒ Sim ☐ Não

Necessitou de incubadora após o parto? ☐ Sim ☒ Não

Alimentação nos primeiros meses: ☒ Leite materno ☐ Leite artificial

6. Desenvolvimento da criança

Com que idade a criança começou a:

- Sentar-se? 8 meses
- Andar sem apoio? 15 meses
- Dizer as primeiras palavras? 4 anos.
- Comer sozinha? Aos 5 anos.
- Controlar os esfíncteres? A criança ainda não faz controlo dos esfíncteres urinários e fecais, utilizando fralda de dia e de noite.

7. Hábitos alimentares e de sono

Tem restrições alimentares?/Segue alguma dieta? ☐ Sim ☒ Não

Hora a que adormece: às 22h Hora a que acorda: às 8h

Tipo de sono: ☒ Tranquilo ☐ Agitado

	Sim	Não
Tem pesadelos?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
É sonâmbula?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Costuma acordar e levantar-se de noite frequentemente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Tem medo de dormir sozinha?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Chora quando está a dormir?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

8. Socialização

Gosta da companhia de: ☒ Crianças ☒ Jovens ☒ Adultos

Como se relaciona a criança com as outras crianças e adultos: Apenas aos 5 anos é que a criança começou a socializar e interagir mais com os colegas e adultos, demonstrando ela própria maior iniciativa e interesse em comunicar, aproximando-se das pessoas.

Como reage às novidades ou alterações de rotinas? Geralmente a criança reage com gritos, faz birra de se deitar no chão e, por vezes, bate no adulto.

Quais as atividades preferidas: A D. gosta de ouvir música, ver televisão, cantar, ver livros e revistas, brincar com bonecas e fazer puzzles.

Frequentou Creche: ☒ Sim ☐ Não N.º de anos: Cerca de um ano e dois meses.

Frequentou Jardim de Infância: ☒ Sim ☐ Não N.º de anos: 3 anos

Há quanto tempo frequenta o Estabelecimento de Ensino atual? Desde setembro de 2016.

Teve/tem algum apoio educativo? ☒ Sim ☐ Não

Se sim, desde quando recebe apoio e frequência semanal que recebe esse apoio:

	Desde quando	Frequência semanal
Intervenção Precoce	setembro 2012	1 vez por semana
Docente de Educação Especial	setembro 2016	2 vezes por semana
Terapia da Fala	setembro 2013	1 vez por semana
Terapia Ocupacional	setembro 2013	2 vezes por semana
Psicologia	setembro 2016	1 vez por semana

Apêndice 5 - Notas de Campo

Criança S.	
15 de maio de 2017	
Leitura da história «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» – versão original	
Notas de Campo	Inferências
<ul style="list-style-type: none"> - No início da leitura, o S. olhou para o livro e virou as suas páginas, após a investigadora lhe dizer para as virar. - A criança observou as imagens. - Escutou a história. - Quando chegou a meio da história, desviou o olhar do livro e olhou em redor; diminuindo também a atenção com que visualizava o livro e escutava a história. - A criança deixou de virar as páginas do livro. - Durante toda a história, o S. mostrou uma expressão facial enigmática, demonstrando pouco interesse pela atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - A escuta da história e o facto de manter o contacto visual com o livro pode significar que o S. gostou da história. - Apesar de no início, o S. ter demonstrado interesse pela história, a meio da história diminui o interesse e a capacidade de atenção com que visualizava o livro e escutava a história, deixando de virar as páginas do livro. - A criança não escutou a história até ao fim, desviando o seu olhar e atenção do livro para o que estava em seu redor. A investigadora teve de apontar para as imagens do livro, fazer gestos/movimentos ao longo da história e fazer diferentes entoações de voz, de forma a destacar os conceitos abordados e o que estava a acontecer na história. Assim, pretendia-se captar a atenção e entusiasmo da criança pela atividade.

Criança S.	
5 de junho de 2017	
Leitura da história «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» – versão adaptada	
Notas de Campo	Inferências
<ul style="list-style-type: none"> - O S. estabeleceu contacto ocular com o livro, olhando para os símbolos SPC e para as imagens do livro. - O S. escutou a história com atenção e entusiasmo. - A criança demonstrou uma expressão mais alegre ao ver o livro. - Interagiu com o livro. - Mexeu na tromba do elefante, pegou nela e transpô-la para outras páginas, à medida que a investigadora contava a história. - Tocou no livro e nas imagens que estavam destacadas. - Virou as páginas do livro. - Olhou para a investigadora. - Explorou o livro sozinho e com a investigadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - A escuta atenta e manter o contacto visual com o livro e com a investigadora podem demonstrar que a história cativou a criança. - Notou-se uma maior interação e entusiasmo da criança durante a atividade, que pode ser devida ao facto de o S. gostar da história e de o próprio livro ser mais dinâmico e apelativo, ao ter imagens realçadas e a tromba que se pode mexer e transpor de página para página. - Verificou-se que a criança compreendeu melhor a história, pois olhou para os símbolos e quando a investigadora terminava de ler determinada página, o S. virava as páginas sozinho. - No geral, a criança interagiu mais com este livro, explorando-o sozinho, ao mesmo tempo que demonstrava uma expressão alegre.

Criança S.	
22 de maio de 2017 Leitura da história «Oh, Boris!» - versão original	
Notas de Campo	Inferências
<ul style="list-style-type: none"> - Durante a leitura da história, o S. estabeleceu muito pouco contacto ocular com o livro. - Interagiu muito pouco com o livro. - Demonstrou pouco interesse e atenção em ouvir a história, revelando uma atitude passiva. - O S. sorriu quando a história acabou. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança não gostou da história, pois não interagiu com o livro, revelando pouca atenção. - O S. esteve sempre a olhar para os objetos da sala em seu redor, demonstrando que não se interessou pela história. - O facto de sorrir quando a investigadora disse que a história tinha terminado (única vez que sorriu em toda a história), pode significar que já estava cansado e desinteressado em ouvir a história, demonstrando satisfação por ter terminado aquela atividade.

Criança S.	
12 de junho de 2017 Leitura da história «Oh, Boris!» - versão adaptada	
Notas de Campo	Inferências
<ul style="list-style-type: none"> - O S. interagiu com o livro. - Escutou atentamente a história. - A criança evidenciou algum entusiasmo e sorriu. - Estabeleceu contacto visual com o livro. - Quis participar ativamente ao virar as páginas do livro. - Olhou para os símbolos e apontou para eles. - A criança mexeu pouco no urso, mas olhou para ele. Quando viu o urso, sorriu levemente. 	<ul style="list-style-type: none"> - A escuta atenta e manter o contacto visual com o livro podem demonstrar que a história o cativou. - A criança participou ativamente e virou as páginas, o que pode demonstrar gosto nesta história. Além disso, o facto de olhar e de apontar para os símbolos evidencia que a criança compreendeu melhor a história. - Neste livro, o S. demonstrou mais entusiasmo e interesse, permanecendo durante mais tempo a escutar a história com atenção. - O S. arrepiava-se em tocar em texturas distintas do normal, por isso não gostou muito de tocar no urso. No entanto, nota-se que gostou do urso, pois quando o viu, esboçou um leve sorriso.

Criança D.	
19 de maio de 2017	
Leitura da história «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» - versão original	
Notas de Campo	Inferências
<ul style="list-style-type: none"> - A criança permaneceu muito bem-disposta e recetiva. - A D. sorriu e demonstrou entusiasmo ao ouvir a história. - Olhou para o livro e para as imagens, mas mais para a investigadora. - Não conseguir manter a atenção durante toda a história. - Realizou a estereotipia de mexer os braços de contente. - Verbalizou a interjeição “Oh!”, quando a investigadora estava a ler: “A tromba não estava na cozinha, nem no quintal da vizinha...”. - Verbalizou a palavra “vitória” no início e a meio da história. - Na parte final da história, a criança já queria virar a página quando ainda estávamos a ler a história naquela página. - Quando terminou a história, a criança disse: “Vitória, vitória acabou a história”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como a criança estava bem-disposta, ajudou a estar mais recetível para a atividade. - O facto de a criança sorrir e mostrar interesse por ouvir a história pode significar que gostou da história. - Geralmente, a criança faz estereotipias quando está a realizar uma atividade do seu agrado. Assim, pode-se constatar que a D. gostou de ver o livro, pois mexeu os braços. - A criança esteve com atenção à história e compreendeu a história, pois verbalizou a interjeição “Oh!” no momento oportuno e quando a história terminou disse sozinha: “Vitória, vitória acabou a história!”. - O facto de virar a página quando a investigadora ainda estava a ler naquela página e dizer a palavra “vitória” significa que a criança queria terminar a história, demonstrando algum desinteresse e falta de concentração em algumas partes do livro. Também nem sempre olhou atentamente para o livro, desviando o seu olhar. - A criança está habituada a ver e a escutar histórias, pois assim que a história terminou, produziu a frase comum que as crianças gostam de dizer quando uma história chega ao fim.

Criança D.	
9 de junho de 2017	
Leitura da história «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» - versão adaptada	
Notas de Campo	Inferências
<ul style="list-style-type: none"> - Escutou a história com entusiasmo e mostrou uma expressão alegre. - Manteve contacto ocular com o livro e com a investigadora. - Ouviu toda a história atentamente. - A criança olhou para os símbolos e interagiu com o livro, mexendo na tromba e transpondo-a para outra página. - Virou as páginas do livro sozinha. - Explorou o livro sozinha, tocando nas partes destacadas. - Quando terminou a história, a criança disse: 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança gostou da história, pois demonstrou interesse por ouvi-la até ao fim, atentamente. - A criança participou ativamente na história, olhando para o livro com atenção, ao mesmo tempo que virava as páginas e mexia na tromba, colocando-a no sítio certo. - O facto de a história estar escrita com símbolos SPC fez com que a D. olhasse para os símbolos, compreendesse e interagisse mais com o livro, permanecendo mais tempo concentrada. - A criança demonstrou sempre alegria e entusiasmo por ouvir a história e por explorar o livro e mexer nas partes desdobráveis e com

<p>“Vitória, vitória acabou a história”.</p>	<p>relevo.</p> <p>- A criança esteve com atenção à história e compreendeu a história, e quando a história terminou disse: “Vitória, vitória acabou a história!”.</p>
--	--

Criança D.	
26 de maio de 2017	
Leitura da história «Oh, Boris!» - versão original	
Notas de Campo	Inferências
<ul style="list-style-type: none"> - A criança disse a palavra “história” e apontou para outras histórias que tem na sala. - Ao longo da história, a D. manteve-se por breves períodos de tempo atenta a ouvir a história e a olhar para o livro. - Olhou à sua volta, dispersando o seu olhar do livro. - Olhou para a investigadora. - Verbalizou algumas palavras descontextualizadas. - No final, quando a investigadora acabou de ler a história, a criança reparou que tinha chegado ao fim, sorriu e disse: “Vitória, vitória acabou a história!”. 	<ul style="list-style-type: none"> - A D. pronunciou a palavra “história” ao mesmo tempo que apontava para outras histórias, para dizer que queria ler uma das histórias que costuma ler e não queria aquela. - A D. esteve concentrada durante muito pouco tempo a ouvir a história, demonstrado que não se interessou pela história. Além disso, verbalizou palavras descontextualizadas, significando que não escutou a história. - A criança não gostou da história, pois não interagiu com o livro, olhando mais para o que estava à sua volta. - O facto de dizer com um sorriso a frase “Vitória, vitória acabou a história!”, quando a investigadora disse que a história tinha terminado (única vez que sorriu em toda a história), pode significar que já estava cansada e desinteressada em ouvir a história, demonstrando satisfação por ter terminado aquela atividade.

Criança D.	
16 de junho de 2017	
Leitura da história «Oh, Boris!» - versão adaptada	
Notas de Campo	Inferências
<ul style="list-style-type: none"> - Nas páginas iniciais do livro, a D. fez bruxismo. A meio da história, a criança deixou de fazer bruxismo e acalmou um pouco. - A criança olhou mais tempo para o livro e para as imagens. A D. olhou e apontou para os símbolos. - A D. gostou do urso e mexeu nele. - Olhou para a investigadora. - Escutou a história com expressão alegre e entusiasmo. - Virou as páginas do livro e explorou-o sozinha. - A criança verbalizou: “O bebé chorão” quando a investigadora disse: “As ratazanas chamaram bebé chorão ao Tobias”. - A D. sorriu quando a investigadora disse que o Boris tinha cumprimentado as ratazanas com um 	<ul style="list-style-type: none"> - Nesta sessão, notou-se que a criança estava mais agitada e que no início estava constantemente a fazer bruxismo, pois no dia anterior tinha tido uma convulsão epilética. - O facto de a criança estar um pouco agitada não permitiu que estivesse concentrada no início da história. No entanto, como a meio da história a D. deixou de fazer bruxismo e olhou para o livro e para as imagens, apontando para os símbolos, constata-se que a criança ficou interessada pela história. - Pode-se dizer que a D. gostou da história, pois escutou-a com alegria e entusiasmo. - A história despertou o interesse da criança, uma vez que esteve concentrada em ouvir a história e quis explorar o livro e virar as páginas sozinha. - A criança também gostou do urso e tocou-lhe, o que aumenta a capacidade de a criança

<p>grande sorriso.</p> <p>- No final, quando a investigadora acabou de ler a história, a criança reparou que tinha chegado ao fim, sorriu e disse: “Vitória, vitória acabou a história!”.</p>	<p>compreender a história, pois pode ver, tocar e mexer no próprio urso de que a história fala.</p> <p>- Neste livro, a D. evidenciou que compreendeu melhor a história e que identificou os símbolos, ao verbalizar palavras contextualizadas e fazer expressões em reação ao que era dito na história.</p> <p>- A criança esteve com atenção à história e compreendeu a história, e quando a história terminou disse: “Vitória, vitória acabou a história!”.</p>
---	--

Apêndice 6 - Guião das entrevistas

Categorias	Perguntas
I – Caracterização do docente	1- Qual a sua formação profissional? 2- Qual a função que desempenha atualmente no agrupamento? 3- Há quanto tempo trabalha com o aluno, em que foi aplicado o recurso pedagógico? 4- Já tinha trabalhado com outros alunos com diagnóstico de PEA? 4.1- Já tinha conhecimentos sobre esta perturbação?
II – Identificação de atividades de promoção de leitura	5- Que tipo de atividades desenvolve com a criança no sentido de apelar os seus interesses pela leitura/ escuta de histórias? 6- O Agrupamento promove a realização de atividades de incentivo à leitura de histórias? 2.1- A criança participa com frequência nessas atividades? Acompanha a turma? 7- A criança demonstra interesse pela escuta de histórias, quando na sua versão original? 8- Considera as atividades de promoção de hábitos de leitura importantes para o desenvolvimento linguístico e comunicativo da criança?
III – Caracterização do modo de comunicação da criança	4- No dia-a-dia, como é que a criança comunica, com os seus pares e adultos? 1.2- A forma de comunicação utilizada pela criança é funcional? 5- Em termos comportamentais, como se manifesta a criança perante as suas dificuldades comunicativas? 6- Que tipo de atividades desenvolve com a criança no sentido de melhorar as suas competências comunicativas?
IV - Reconhecer a utilidade de adaptar histórias em SPC	7- Já tinha algum conhecimento prévio sobre Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC)? E Sobre o Sistema de Comunicação SPC? 8- Já tinha algum conhecimento prévio sobre a adaptação de histórias para crianças com PEA? 9- Em termos de desenvolvimento da comunicação, considera que utilização de histórias adaptadas com símbolos SPC pode ser uma mais valia? 10- Considera que a utilização de histórias adaptadas pode melhorar a inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura de histórias? 11- Considera que o trabalho por mim realizado é benéfico para o desenvolvimento de competências na criança? 12- Sugestões/Observações

Apêndice 7 - Entrevistas transcritas

Entrevista ao Docente Titular de Turma do Aluno S.

Categoria I

1 – A minha formação profissional é Docente do 1º Ciclo e do 2º Ciclo, vertente de Educação Física. Inicialmente estive quatro anos a trabalhar no 2º Ciclo como Professor de Educação Física. Há seis anos que trabalho no 1º Ciclo, pois profissionalmente sinto-me mais realizado e gosto mais de exercer a minha profissão junto dos mais novos.

2 – Neste agrupamento sou Docente Titular de Turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

3 – Trabalho com este aluno desde setembro de 2016.

4 – Não, nunca trabalhei com alunos com esta perturbação, é a primeira vez! No início do ano letivo, não tinha nenhum conhecimento de que atividades poderia realizar com o aluno. Ao longo da minha atividade profissional, um ano em que trabalhei como Professor de Apoio Pedagógico, tive a oportunidade de observar os meus colegas de Educação Especial a dar apoio a alunos com diagnóstico de Síndrome de Down. Quando observava a tipologia de trabalho desenvolvida com estes alunos, eu pensava que nunca seria capaz de trabalhar com estes alunos, de lidar com as suas limitações, pois o trabalho é mais minucioso e direcionado, além de que os resultados só são visíveis a longo prazo, sendo necessário realizar várias vezes as mesmas tarefas para que eles as consigam executar autonomamente... Por outro lado, a Educação Especial não é uma área que me suscita interesse ou motiva, então também nunca fiz nenhum tipo de formação nesta área.

Categoria II

1 – Em contexto de sala de aula, eu leio histórias aos meus alunos, com alguma frequência. Quando o S. está incluído na turma e eu leio a história, ele ouve-a, sentado no seu lugar.

2 – O agrupamento promove algumas atividades de incentivo à leitura de histórias. No entanto, a minha turma não tem por hábito participar nessas atividades.

3 – O S. demonstra interesse pela escuta de histórias. Escuta-as com atenção, na sua cadeira.

4 – Sim, claro. A leitura e ser capaz de ler é sempre benéfico para os alunos aprenderem mais, adquirirem mais conhecimentos sobre várias áreas e, claro ao terem mais conhecimentos desenvolvem a linguagem e a capacidade de comunicarem com mais eficácia.

Categoria III

1 – O aluno comunica com os colegas por gestos e aponta para aquilo que deseja. De facto, nem sempre os colegas e eu próprio conseguimos compreender aquilo que ele tenta expressar.

2 – Quando eu estou com o S., eu não verifico nenhum comportamento desajustado da parte dele, quando não consegue comunicar.

3 – Normalmente, eu falo, brinco e interajo muito com ele... Cumprimento-o, dou-lhe instruções e sorriu para ele.

Categoria IV

1 – Não tenho nenhum conhecimento prévio sobre SAAC, sendo a primeira vez que visualizo símbolos SPC.

2 - Em relação à adaptação de histórias, também não estou muito por dentro deste assunto.

3 – Apesar de nunca ter trabalho com este tipo de símbolos, observando agora os livros, julgo que a adaptação de histórias seja uma forma mais apelativa, dinâmica e ajustada de as crianças com PEA poderem aceder ao conteúdo da história, apresentando a própria história de uma forma mais próxima das suas capacidades e competências... Já que, por exemplo, no caso do S. não sei se algum dia irá ser capaz de aprender a ler... Mas, como os símbolos têm a representação da palavra escrita através de uma imagem, facilita a compreensão da história para estes alunos.

4 – Bem, se é mais acessível para estas crianças lerem histórias adaptadas, claro que a sua utilização é mais benéfica quando se fala em inclusão, já que podemos estar todos a ler a mesma história sem a preocupação de que alguém não a irá entender.

5 – Sim, pelo que posso constatar este trabalho permite o desenvolvimento de inúmeras competências na criança, desde a linguagem, a comunicação e a motricidade fina.

6 – Neste momento, não tenho nenhuma sugestão ou observação a fazer.

Entrevista à Docente de Educação Especial do Aluno S.

Categoria I

1 – A minha formação inicial é Educadora de Infância. Ao fim de dez anos formei-me em Educação Especial. No ensino regular só trabalhei um ano e já estou há cerca de vinte e nove anos na Educação Especial.

2 – Neste agrupamento sou Docente de Educação Especial, há cerca de dez anos.

3 – Trabalho com este aluno desde setembro de 2016.

4 – Sim, comecei a trabalhar com alunos com esta perturbação há cerca de dez anos, quando vim trabalhar para este agrupamento. Nessa altura, criei uma Sala TEACCH na sede do agrupamento, onde trabalhei com estes alunos.

Categoria II

1 – Costumo apresentar livros e imagens ao S. e falo-lhe sobre elas, de forma a captar a atenção do aluno. Todos os dias quando trabalhava com ele, mostrava-lhe o livro.

2 – Sim, o agrupamento costuma promover atividades de incentivo à leitura. No entanto, não tenho conhecimento se a turma do S. participa nessas atividades.

3 – O S. demonstra interesse pela escuta de histórias. Escuta-as com atenção, olha para elas e vira as páginas do livro. Quando o livro tem partes desdobráveis, ele mexe e explora o livro, mostrando-se muito desperto para estas atividades de leitura e para as histórias em si.

4 – Sim, essas atividades são essenciais e primordiais para a linguagem e para a comunicação. Quanto mais a criança estiver ao pé desses estímulos, melhor para ela.

Categoria III

1 – Normalmente, a criança comunica através do toque, do olhar, de gestos e de gritos quando está contente e satisfeito. Atira-se para o chão quando é contrariado. Não se pode dizer que é uma forma de comunicação muito funcional, pois, no início, foi difícil compreendê-lo porque não conhecíamos os gestos. Agora, já conseguimos compreender um pouco melhor os seus pedidos, desejos e sentimentos.

2 – Quando as pessoas não compreendem o S., ele vem ter com as pessoas e insiste, toca nas pessoas e/ou nos objetos que quer pedir.

3 – Para desenvolver a comunicação, costumo fazer jogos de empareamento de imagens e de encaixe, realizar trocas de imagens e de objetos, fazer jogos de imitação.

Categoria IV

1 – Sim, já trabalhei anteriormente com outros alunos com SAAC, inclusive o sistema SPC.

2 – Sim, apesar de nunca ter adaptado nenhuma história, já tive a oportunidade de ver e consultar várias histórias deste género.

3 – A utilização de histórias adaptadas é uma valia, é fundamental! Permite que a criança olhe para o símbolo e veja a imagem representativa da palavra escrita, conseguindo compreender o conceito que esta representado.

4 – Claro é sempre benéfico! Assim, tendo uma história que está ao nível das suas capacidades, o S. consegue estar incluído na turma, trabalhar a mesma história e compreendê-la com mais facilidade.

5 – Estes livros que foram adaptados são excelentes porque têm coisas diferentes para ele mexer, são mais apelativos e dinâmicos. É muito benéfico para o desenvolvimento.

6 – Penso que as histórias estão muito bem concebidas, principalmente a história de «*O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)*», o facto de a tromba andar de uma página para a outra desperta muito o interesse da criança.

Entrevista à Docente Titular de Turma da Aluna D.

Categoria I

1 – Sou licenciada em Educação Básica e em 2º Ciclo, variante Português/Francês. Tenho o Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários.

2 – Sou Docente Titular de Turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

3 – Apenas neste ano letivo.

4 – Não, nunca trabalhei com alunos com PEA, sendo este o 1º ano de serviço em que tenho uma aluna com PEA na turma. Também nunca fiz nenhuma formação relativa a este diagnóstico, não tendo qualquer conhecimento prévio sobre este diagnóstico clínico. Apenas durante este ano letivo, ao pesquisar sobre a PEA e ao interagir diariamente com a aluna é que tive mais oportunidade de saber quais as principais características desta perturbação.

Categoria II

1 – Habitualmente a criança participa nas visitas semanais à biblioteca escolar e escolhemos sempre um livro adequado à D. para que o possa levar para casa e ler com a família.

2 – O Agrupamento promove a realização de visitas semanais à biblioteca escolar. A criança vai sempre com a turma, sendo acompanhada por uma tarefaira.

3 – No geral, ela gosta de participar nestas atividades, permanecendo sentada nos sofás junto dos colegas a ouvir a história atentamente. Contudo, dada a sua baixa capacidade de concentração, de vez em quando emite palavras sozinha e fora do contexto da história, além de que, de vez em quando, levanta-se do seu lugar.

4 – Sim, promovem o desenvolvimento linguístico ao permitir ter maior acesso a novos conceitos. Por outro lado, em termos comunicativos, ao adquirir maior número de conceitos e de palavras, poderá utilizá-las no seu discurso espontâneo sempre que pretender dizer alguma coisa.

Categoria III

1 – A criança comunica através de palavras e gestos. Contudo, nem sempre as palavras que utiliza são contextualizadas e, às vezes, os gestos também não são perceptíveis. Assim, torna-se difícil compreendê-la e satisfazer os seus pedidos e desejos.

2 – Quando não consegue comunicar, a D. exalta-se e faz birras. Por vezes, pega na mão do adulto e leva-o até ao local onde está o objeto que ela deseja.

3 – Geralmente, falo com a criança e explico-lhe o trabalho a ser desenvolvido, sempre que está na minha sala. Também costumo dar-lhe ordens funcionais e comportamentais para que ela entenda o que deve ou não fazer quando está dentro da sala de aula.

Categoria IV

1 – Não, nunca tive necessidade de procurar ou ter conhecimento sobre SAAC, pois nenhum dos alunos com que trabalhei até hoje precisou deste tipo de ajuda técnica.

2 – Não, não tinha qualquer tipo de conhecimento relativamente à adaptação de histórias infantis... Aliás, é a primeira vez que vejo um livro adaptado.

3 – Sim, claro! Se um livro infantil adequado ao desenvolvimento desta criança promove o desenvolvimento de competências comunicativas, então adaptado ao seu desenvolvimento e às suas características ainda mais! É sempre bom, ainda por mais ao ter os símbolos SPC ela pode olhar para eles e entender com mais facilidade a mensagem que o livro transmite, interessando-se mais pela história. Além disso, ao ler a história pode aprender o significado de determinado símbolo e utilizá-lo no seu discurso.

4 – Sim, permite que a turma trabalhe em conjunto a mesma história. As crianças que não têm qualquer dificuldade teriam o livro normal e ela teria um livro adaptado com estes símbolos. Assim, conseguia ler e compreender a história, com maior perceção e atenção.

5 – Sem dúvida que sim. Todos nós sabemos que a leitura de histórias é essencial para o desenvolvimento global de qualquer criança. Quando nos deparamos com crianças com Necessidades Educativas Especiais, se tivermos a possibilidade de ter livros adaptados às suas diversas características, é mais benéfico! Desta forma, a D. pode usufruir mais da atividade de leitura em si, tendo acesso ao conteúdo do livro e à mensagem transmitida, de forma mais acessível. É sempre uma mais valia, não só em termos de competências linguísticas e comunicativas, como para qualquer outra competência da criança!

6 – Poder-se-ia construir mais livros e outros materiais com símbolos SPC para a criança, de forma a potencializar as suas capacidades.

Entrevista à Docente de Educação Especial da Aluna D.

Categoria I

1 – A minha formação profissional é Professora do 1º Ciclo. Há dez anos fiz a especialização em Educação Especial.

2 – Neste agrupamento, sou Professora de Educação Especial e Coordenadora do Departamento das Expressões.

3 – Só neste ano letivo 2016/2017 é que eu comecei a trabalhar com a aluna.

4 – Sim, desde o ano letivo 2014/2015 que trabalho com crianças com PEA. Sim, na especialização que fiz em Educação Especial aprendi muito sobre esta perturbação.

Categoria II

1 – Costumo ler livros e fazer perguntas de interpretação para ajudar a criança a compreender a história.

2 – Sim, todas as semanas a turma vai à biblioteca ouvir uma história. A D. vai todas as semanas com a turma, mas é acompanhada por uma tarefaira.

3 – Quando estamos só as duas na sua sala e eu leio uma história à D., ela olha para o livro e para mim, demonstrando interesse por ouvir a história. Então, se o livro tiver sons ou partes móveis, ela entusiasma-se ainda mais pela história porque pode explorar o livro de uma forma mais dinâmica, ao mesmo tempo que ouve a história. Já quando lhe é contada a história na biblioteca, às vezes fica sentada e ouve a história com atenção, outras vezes levanta-se do lugar e anda pela biblioteca... A D. tem um défice de atenção acentuado que não permite que fique muito tempo a realizar a mesma tarefa.

4 – Sim, são. Só assim é que a D. consegue expandir o seu campo lexical de modo a construir frases das mais simples para as mais complexas... A D. tem muitas dificuldades em construir frases.

Categoria III

1 - A criança comunica com os adultos através de gestos, do toque e de apontar para aquilo que quer. Esta forma de comunicação não é muito funcional porque só quem conhece a criança é que a percebe... Se vier alguém estranho não vai compreender tudo o que ela transmitir.

2 – A D. costuma fazer birra, deitar-se para o chão, gritar, bater o pé e recusar-se a trabalhar.

3 – Normalmente, eu faço jogos de encaixe que contém imagens de diversos objetos e digo o nome desses objetos, obrigando a criança a repetir, desenvolvendo mais o seu vocabulário. Quando lhe leio livros pergunto sempre o que está representado nas imagens ilustrativas. Também utilizo os símbolos SPC para construir frases quando pretendo descrever imagens. A D. consegue identificar os símbolos, apontando para eles e diz os conceitos que estão representados.

Categoria IV

1 – Sim, já tinha alguns conhecimentos sobre SAAC. Já fiz formação e já trabalhei com uma aluna com Trissomia 21 em que usei os símbolos SPC e obtivemos bons resultados, pois esta forma de comunicação é muito funcional!

2 – Eu própria já adaptei uma história, há cerca de cinco anos, quando estava a trabalhar no 1º Ciclo, para uma criança com Trissomia 21. Foi um trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano letivo, ficando o livro disponível na biblioteca da escola para consulta.

3 – Considero que sim, porque ao ter a palavra associada à imagem é mais apelativo do que aparecer apenas a palavra isolada. As crianças compreendem e memorizam a história com mais facilidade. É uma mais valia!

4 – Claro que é benéfico! Não só para estes alunos, como também para outros. Por exemplo, no caso dos alunos que têm mais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, se aplicarmos o SPC poderá despoletar neles um maior interesse pela leitura e escrita, melhorando as suas competências.

5 – Penso que sim. O livro «*O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)*» permite que a aluna interaja com o próprio livro, o que é muito importante! O facto de a criança poder tirar a tromba e transpô-la de uma página para a outra, desenvolve a sua motricidade fina, que ela tem pouco desenvolvida. O outro livro “do Boris”, também penso que sim porque temos a escrita com símbolos e, a D. pode associar a imagem à palavra escrita. Eu pessoalmente gosto mais do livro “do elefante diferente”. Acho que deveriam fazer mais trabalhos neste sentido.

6 – Penso que poderíamos fazer mais trabalhos destes com estes alunos, pois são mais dinâmicos e adaptados ao seu nível de desenvolvimento. Este tipo de trabalhos vem valorizar e desenvolver de forma significativa a literatura portuguesa.

Apêndice 8 - Análise de conteúdo das entrevistas

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco I – Caraterização do docente	1. Qual a sua formação profissional?	D1 – “ (...) Docente do 1º Ciclo”; “ (...) do 2º Ciclo, vertente de Educação Física.”	2
		D2 – “ (...) Educadora de Infância.”; “ (...) formei-me em Educação Especial.”	2
		D3 – “ (...) licenciada em Educação Básica”; “e em 2º Ciclo, variante Português/Francês.”; “Tenho o Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários.”	3
		D4 – “ (...) Professora do 1º Ciclo.”; “ (...) especialização em Educação Especial.”	2
		Total de Registos/ Ocorrências	9
Inferências: Todos os docentes entrevistados têm pelo menos duas formações na área da educação distintas, sendo que D3 tem três formações diversificadas. Os entrevistados que possuem especialização em Educação Especial, têm áreas de formação inicial díspares, sendo que D2 é Educadora de Infância e D4 é Professora do 1º Ciclo. Tanto D1 como D3 possuem licenciatura em Educação do 1º Ciclo e do 2º Ciclo, vertente de Educação Física (D1) e de Português/Francês (D3). Para além disso, D3 tem o Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários.			

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco I – Caraterização do docente	2. Qual a função que desempenha atualmente no agrupamento?	D1 – “ (...) Docente Titular de Turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.”	1
		D2 – “ (...) Docente de Educação Especial (...)”	1
		D3 – “ (...) Docente Titular de Turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.”	1
		D4 – “ (...) Professora de Educação Especial”; “ (...) Coordenadora do Departamento das Expressões.”	2
		Total de Registos/ Ocorrências	5
Inferências: Os docentes D1 e D3 são Docentes Titulares de Turma do 1º ano. Já D2 e D4 são Docentes de Educação Especial, verificando-se que D4 também é Coordenadora do Departamento de Expressões, no agrupamento de escolas.			

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco I – Caraterização do docente	3.Há quanto tempo trabalha com o aluno, em que foi aplicado o recurso pedagógico?	D1 – “ (...) desde setembro de 2016.”	1
		D2 – “ (...) desde setembro de 2016.”	1
		D3 – “Apenas neste ano letivo.”	1
		D4 – “Só neste ano letivo 2016/2017 (...)”.	1
		Total de Registos/ Ocorrências	4
Inferências: Apesar de se terem entrevistado Professores Titulares de Turma e Professores de Educação Especial de dois alunos distintos, verifica-se que todos os docentes entrevistados apenas começaram a trabalhar com os seus alunos neste ano letivo.			

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco I – Caraterização do docente	4.Já tinha trabalhado com outros alunos com diagnóstico de PEA?	D1 – “Não (...) ”; “ (...) nunca trabalhei com alunos com esta perturbação (...) ”; “ (...) é a primeira vez.”	3
		D2 – “Sim (...) ”; “ (...) comecei a trabalhar com alunos com esta perturbação há cerca de dez anos (...)”	2
		D3 – “Não (...) ”; “ (...) nunca trabalhei com alunos com PEA (...)”; “ (...) sendo este o 1º ano de serviço em que tenho uma aluna com PEA na turma.”	3
		D4 – “Sim (...) ”; “ (...) desde o ano letivo 2014/2015 (...)”	2
		Total de Registos/ Ocorrências	10
	4.1.Já tinha conhecimentos sobre esta perturbação?	D1 – “ (...) nunca fiz nenhum tipo de formação nesta área.”	1
		D2 – “ (...) criei uma Sala TEACCH na sede do agrupamento (...)”	1
		D3 – “ (...) nunca fiz nenhuma formação relativa a este diagnóstico (...) ”; “ (...) não tendo qualquer conhecimento prévio (...) ”; “ (...) Apenas durante este ano letivo (...) é que tive mais oportunidade de saber quais as principais caraterísticas desta perturbação.”	3
		D4 – “Sim (...) ”; “ (...) na especialização que fiz em Educação Especial aprendi muito sobre esta perturbação.”	2

		Total de Registos/ Ocorrências	7
<p>Inferências: Entre os quatro entrevistados, constata-se que dois já tinham trabalhado anteriormente com alunos com PEA, há cerca de dez anos (D2) e há cerca de três anos (D4). Os outros dois docentes referiram que apenas neste ano letivo foi a primeira vez que tiveram um aluno com PEA integrado na turma, nunca tendo desenvolvido qualquer trabalho anteriormente com este alunos.</p> <p>Relativamente à aquisição de conhecimentos prévios sobre este diagnóstico, ambos os docentes que trabalharam anteriormente com alunos com PEA demonstraram que já possuíam algum tipo de conhecimento ou formação prévia sobre este diagnóstico clínico. Com os conhecimentos que já possuía, D2 implementou uma sala TEACCH no agrupamento onde trabalha.</p> <p>Contudo, D1 e D3 dado que desde o início da sua atividade profissional como docentes nunca trabalharam com alunos com PEA, nunca sentiram necessidade de aprender sobre esta perturbação, admitindo que nunca fizeram qualquer tipo de formação nesta área. D3 acrescentou que apenas durante este ano letivo, é que teve oportunidade de interagir com a aluna com PEA e saber quais as principais características desta perturbação.</p>			

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco II – Identificação de atividades de promoção de leitura	1.Que tipo de atividades desenvolve com a criança no sentido de apelar os seus interesses pela leitura/ escuta de histórias?	D1 – “ (...) leio histórias aos meus alunos, com alguma frequência.”; “Quando o S. está incluído na turma e eu leio a história, ele ouve-a, sentado no seu lugar.”	2
		D2 – “Costumo apresentar livros (...) ”; “ Costumo apresentar (...) imagens ao S. e falo-lhe sobre elas (...) ”; “ (...) todos os dias quando trabalhava com ele, mostrava-lhe o livro.”	3
		D3 – “ (...) a criança participa nas visitas semanais à biblioteca escolar (...) ”; “ (...) escolhemos sempre um livro adequado à D. para que o possa levar para casa e ler com a família.”	2
		D4 – “Costumo ler livros (...)”; “ (...) fazer perguntas de interpretação para ajudar a criança a compreender a história.”	2
		Total de Registos/ Ocorrências	9
		Inferências: Todos os entrevistados desenvolvem com os seus alunos atividades de incentivo à leitura e escuta de histórias, especificamente ambas as crianças escutam histórias que lhe são contadas, regularmente. Para além de lerem histórias aos alunos, os professores também mostram as respetivas imagens dos livros e permitem que as crianças explorem e mexam nos mesmos, favorecendo o contacto e a interação das crianças com os livros. A D4 referiu que também costuma fazer algumas perguntas para que a aluna compreenda melhor a história. Para além disso, constata-se que, de acordo com D3, esta aluna escuta as histórias na biblioteca escolar e requisita todas as semanas um livro para ler com a família promovendo a leitura de histórias em diversos contextos.	

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco II – Identificação de atividades de promoção de leitura	2.0 Agrupamento promove a realização de atividades de incentivo à leitura de histórias?	D1 – “ (...) promove algumas atividades de incentivo à leitura de histórias.”	1
		D2 – “Sim (...) ”; “ (...) o agrupamento costuma promover atividades de incentivo à leitura.”	2
		D3 – “O Agrupamento promove a realização de visitas semanais à biblioteca escolar.”	1
		D4 – “Sim (...) ”; “ (...) todas as semanas a turma vai à biblioteca ouvir uma história.”	2
		Total de Registos/ Ocorrências	6
	2.1.A criança participa com frequência nessas atividades? Acompanha a turma?	D3 – “A criança vai sempre com a turma, sendo acompanhada por uma tarefaira.”	1
		D4 – “A D. vai todas as semanas com a turma, mas é acompanhada por uma tarefaira.”	1
		Total de Registos/ Ocorrências	2
Inferências: Entre os quatro entrevistados constata-se unanimidade relativamente à realização de atividades de incentivo à leitura de histórias, afirmando que os dois agrupamentos de escolas promovem estas atividades. Contudo, tanto o Docente Titular de Turma como a Docente de Educação Especial da criança S. mencionam que a turma onde está inserido este aluno não participa nestas atividades e, deste modo, o próprio aluno também não. Já D3 e D4 referiram que o agrupamento onde estão colocados realiza atividades de incentivo à leitura de histórias, promovendo semanalmente a saída da turma da sala de aula e a sua deslocação até à biblioteca escolar, onde lhes é contada uma história. A criança D. participa todas as semanas nestas atividades, sendo acompanhada por uma tarefaira.			

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco II – Identificação de atividades de promoção de leitura	3.A criança demonstra interesse pela escuta de histórias, quando na sua versão original?	D1 – “O S. demonstra interesse pela escuta de histórias.”; “Escuta-as com atenção, na sua cadeira.”	2
		D2 – “O S. demonstra interesse pela escuta de histórias.”; “Escuta-as com atenção (...) ”; “ (...) olha para elas (...) ”; “ (...) vira as páginas do livro.”; “Quando o livro tem partes desdobráveis, ele mexer e explora o livro (...) ”; “ (...) mostrando-se muito desperto para estas atividades de leitura e para as histórias em si.”	6

		D3 – “ (...) ela gosta de participar nestas atividades (...)”; “ (...) permanecendo sentada nos sofás junto dos colegas a ouvir a história atentamente.”; “ (...) dada a sua baixa capacidade de concentração, de vez em quando emite palavras sozinha e fora do contexto da história, (...) levanta-se do seu lugar.”	3
		D4 – “Quando (...) eu leio uma história, (...) ela olha para o livro e para mim, demonstrando interesse por ouvir a história.”; “ (...) se o livro tiver sons ou partes móveis, ela entusiasma-se ainda mais pela história porque pode explorar o livro de uma forma mais dinâmica, ao mesmo tempo que ouve a história.”; “ (...) quando lhe é contada a história na biblioteca, às vezes fica sentada e ouve a história com atenção, outras vezes levanta-se do lugar e anda pela biblioteca (...), tem um défice de atenção acentuado que não permite que fique muito tempo a realizar a mesma tarefa.”	3
		Total de Registos/ Ocorrências	14

Inferências: No geral, o conjunto dos quatro docentes entrevistados referiram que os alunos demonstram interesse por escutar as histórias, ouvindo-as com atenção. Além disso, mencionam que quando os livros têm sons e partes desdobráveis os alunos entusiasma-se ainda mais pelos livros, uma vez que podem mexer e explorar o livro de uma forma mais dinâmica ao mesmo tempo que ouvem a história. As crianças adoram este tipo de livros e mostram-se despertos para estas atividades de leitura e para as histórias em si.

No entanto, as docentes D3 e D4 mencionaram que dada a problemática da aluna D. e ao facto de apresentar um défice de atenção acentuado que não permite que fique muito tempo a realizar a mesma tarefa, nem sempre esta consegue permanecer atenta a ouvir a história completa quando a atividade é realizada na biblioteca escolar, emitindo palavras descontextualizadas naquele momento (ecolalia), levantando-se do sofá e andando pela biblioteca. Já quando a professora lê a história apenas com a aluna na sua sala, a criança olha mais para o livro e demonstra maior interesse por ouvir a história. Tal facto pode ser justificado por a aluna estar exposta a um conjunto maior de estímulos quando está na biblioteca, nomeadamente a pessoas/colegas, barulho, cores, objetos, sendo o ambiente onde está distinto da sala onde está a maior parte do tempo. Estas condições associadas ao diagnóstico da aluna fazem com que tenham menos capacidade de se concentrar, uma vez que há mais informação sensorial que lhe é transmitida, em simultâneo.

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco II – Identificação de atividades de	4.Considera as atividades de promoção de	D1 – “Sim (...)”; “ (...) claro.”; “A leitura e ser capaz de ler é sempre benéfico para os alunos aprenderem mais (...)”; “ (...)”	4

promoção de leitura	hábitos de leitura importantes para o desenvolvimento linguístico e comunicativo da criança?	desenvolvem a linguagem e a capacidade de comunicarem com mais eficácia.”	
		D2 – “Sim (...) ”; “ (...) essas atividades são essenciais e primordiais para a linguagem e para a comunicação.”; “Quanto mais a criança estiver ao pé desses estímulos, melhor para ela.”	3
		D3 – “Sim (...) ”; “ (...) promovem o desenvolvimento linguístico ao permitir ter maior acesso a novos conceitos.”; “ (...) em termos comunicativos, ao adquirir maior número de conceitos e de palavras, poderá utilizá-las no seu discurso espontâneo sempre que pretender dizer alguma coisa.”	3
		D4 – “Sim (...) ”; “ (...) são.”; “Só assim é que a D. consegue expandir o seu campo lexical de modo a construir frases das mais simples para as mais complexas (...)”.	3
		Total de Registos/ Ocorrências	13
Inferências: Relativamente a esta subcategoria, todos os docentes consideram que as atividades de promoção de hábitos de leitura são benéficas, essenciais e primordiais para o desenvolvimento linguístico e comunicativo das crianças, salientando que quanto mais tempo e oportunidade as crianças tiverem para estar junto destes estímulos melhor para elas. D3 e D4 referiram que estas atividades permitem que os alunos tenham maior acesso a novos conceitos, expandindo o seu campo lexical. Por outro lado, ao adquirirem mais vocabulário, pode facilitar a capacidade de comunicarem e de expressarem as suas ideias, necessidades, desejos e sentimentos, ao mesmo tempo que promove a construção de frases.			

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco III – Caracterização do modo de comunicação da criança	1.No dia-a-dia, como é que a criança comunica, com os seus pares e adultos?	D1 – “ (...) comunica com os colegas por gestos e aponta para aquilo que deseja.”	1
		D2 – “ (...) a criança comunica através do toque, do olhar, de gestos e de gritos quando está contente e satisfeito.”; “Atira-se para o chão quando é contrariado.”	2
		D3 – “A criança comunica através de palavras e gestos.”	1
		D4 – “A criança comunica com os adultos através de gestos, do toque e de apontar para aquilo que quer.”	1

		Total de Registos/ Ocorrências	5
	1.1.A forma de comunicação utilizada pela criança é funcional?	D1- “ (...) nem sempre os colegas e eu próprio conseguimos compreender aquilo que ele tenta expressar.”	1
		D2 – “Não se pode dizer que é uma forma de comunicação muito funcional, pois, no início, foi difícil compreendê-lo porque não conhecíamos os gestos.”; “Agora, já conseguimos compreender um pouco melhor os seus pedidos, desejos e sentimentos.”	2
		D3- “ (...) nem sempre as palavras que utiliza são contextualizadas (...) ”; “ (...) às vezes, os gestos também não são perceptíveis.”; “ (...) torna-se difícil compreendê-la e satisfazer os seus pedidos e desejos.”	3
		D4- “Esta forma de comunicação não é muito funcional porque só quem conhece a criança é que a percebe (...) ”; “Se vier alguém estranho não vai compreender tudo o que ela transmitir.”	2
		Total de Registos/ Ocorrências	8

Inferências: D1 e D2 referiram que o aluno S. comunica maioritariamente através de gestos, do toque, do olhar, além de apontar para aquilo que deseja. A professora D2 também afirmou que a criança grita quando está contente e satisfeita. Já quando é contrariada, tem por hábito atirar-se para o chão.

Em relação à criança D., as docentes D3 e D4 relataram que a criança comunica principalmente através de uso de gestos e do toque, além de apontar para aquilo que deseja. Frequentemente, a criança emite palavras e frases, mas nem sempre são contextualizadas, produzindo-as maioritariamente por ecolalia.

A resposta de todos os entrevistados à questão de se a forma de comunicação utilizada pela criança é funcional, foi unânime na medida em que todos consideram que as formas que as crianças utilizam para comunicarem e se expressarem não são muito funcionais, pois implica que os adultos conheçam previamente o significado de cada gesto, de cada olhar, de cada toque,... para assim conseguirem compreender a mensagem com maior rapidez e eficácia. Deste modo, os próprios referem que nos primeiros dias em que estavam a conhecer a respetiva criança e a estabelecer relação com ela, frequentemente não compreendiam o que ela pretendia transmitir, tornando-se difícil compreendê-la e satisfazer os seus pedidos e desejos, pois não conheciam os seus gestos. No geral, todos os professores, no decorrer do ano letivo, foram conseguindo compreender melhor os seus alunos à medida que se foram familiarizando com a sua forma de comunicar. Além disso, D1 mencionou que ele próprio e os colegas do S. ainda têm dificuldade em compreender a informação que a criança tenta transmitir.

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco III – Caracterização do	2.Em termos comportamentais,	D2 – “ (...) ele vem ter com as pessoas e insiste, toca nas pessoas e/ou nos	1

modo de comunicação da criança	como se manifesta a criança perante as suas dificuldades comunicativas?	objetos que quer pedir.”	
		D3 – “Quando não consegue comunicar, a D. exalta-se e faz birras.”; “Por vezes, pega na mão do adulto e leva-o até ao local onde está o objeto que ela deseja.”	2
		D4 – “A D. costuma fazer birra, deitar-se para o chão, gritar, bater o pé e recusar-se a trabalhar.”	1
		Total de Registos/ Ocorrências	4
Inferências: Apenas o entrevistado D1 referiu não verificar nenhum tipo de comportamento quando o seu aluno não é compreendido. Já D2 mencionou que o aluno quando não consegue comunicar, dirige-se às pessoas, tocando nelas e nos objetos que quer pedir.			
Relativamente à criança D., ambas as docentes responderam que a criança costuma exaltar-se e fazer birras. D4 também referiu que a criança grita, deita-se para o chão e bate o pé, recusando-se a trabalhar. Além disso, D3 explicou que, por vezes, a D. pega na mão do adulto e leva-o até ao local onde está o objeto que ela deseja, resolvendo a situação de uma forma mais pacífica.			

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco III – Caracterização do modo de comunicação da criança	3. Que tipo de atividades desenvolve com a criança no sentido de melhorar as suas competências comunicativas?	D1 – “ (...) falo, brinco e interajo muito com ele (...) ”; “Cumprimento-o (...) ”; “ (...) dou-lhe instruções (...) ”; “ (...) sorriu para ele.”	4
		D2 – “ (...) fazer jogos de empareamento de imagens e de encaixe (...) ”; “ (...) realizar trocas de imagens e de objetos (...) ”; “ (...) fazer jogos de imitação.”	3
		D3 – “ (...) falo com a criança e explico-lhe o trabalho a ser desenvolvido, sempre que está na minha sala.”; “Também costumo dar-lhe ordens funcionais e comportamentais para que ela entenda o que deve ou não fazer quando está dentro da sala de aula.”	2
		D4 – “ (...) faço jogos de encaixe que contém imagens de diversos objetos e digo o nome desses objetos, obrigando a criança a repetir, desenvolvendo mais o seu vocabulário.”; “Quando lhe leio livros pergunto sempre o que está representado nas imagens ilustrativas.”; “Também utilizo os símbolos SPC para construir frases quando pretendo descrever	3

		imagens. A D. consegue identificar os símbolos, apontando para eles e diz os conceitos que estão representados.”	
		Total de Registos/ Ocorrências	12
<p>Inferências: Neste item, pode-se constatar que todos os docentes comunicam e interagem com os seus alunos. D1 e D3 relataram que falam com os seus alunos em contexto de sala de aula, dando-lhes instruções e explicando-lhes o trabalho que devem desenvolver. D3 também referiu que costuma dar ordens funcionais e comportamentais para que a criança entenda o que deve ou não fazer quando está dentro da sala de aula.</p> <p>Já D2 e D4, para além de falarem e de interagirem com os seus alunos, trabalham atividades específicas com eles promovendo o desenvolvimento da comunicação. Deste modo, estas docentes fazem jogos de emparelhamento de imagens e de encaixe que contém imagens de diversos objetos, realizam trocas de imagens e de objetos e fazem jogos de imitação. D4 também referiu que quando lê livros à criança lhe pergunta sempre o que está representado nas imagens ilustrativas além de que frequentemente utiliza os símbolos SPC para construir frases quando pretende descrever imagens. A criança identifica os símbolos e, em seguida aponta para os símbolos, referindo verbalmente os conceitos que estes representam.</p>			

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco IV – Reconhecer a utilidade de adaptar histórias em SPC	1.Já tinha algum conhecimento prévio sobre Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC)? E Sobre o Sistema de Comunicação SPC?	D2 – “Sim (...) ”; “ (...) já trabalhei anteriormente com outros alunos com SAAC (...) ”; “ (...) inclusive o sistema SPC.”	3
		D4 – “Sim (...) ”; “ (...) já tinha alguns conhecimentos sobre SAAC.”; “Já fiz formação (...)”; “ (...) já trabalhei com uma aluna com Trissomia 21 em que usei os símbolos SPC (...)”.	4
		Total de Registos/ Ocorrências	7
<p>Inferências: Dos docentes entrevistados, D1 e D3 mencionaram que não possuem qualquer tipo de conhecimento relativamente aos SAAC nem ao sistema SPC.</p> <p>Tanto D2 como D4 referiram que já tinham algum tinham algum tipo de conhecimento/formação relativo aos SACC, bem como já tinham trabalhado anteriormente com alunos em que utilizaram um SAAC, inclusive o SPC.</p>			

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco IV – Reconhecer a	2. Já tinha algum conhecimento	D2 – “Sim (...) ”; “ (...) já tive a oportunidade de ver e consultar várias	2

utilidade de adaptar histórias em SPC	prévio sobre a adaptação de histórias para crianças com PEA?	histórias deste género.”	
		D4 – “Eu própria já adaptei uma história (...) para uma criança com Trissomia 21 (...)”	1
		Total de Registos/ Ocorrências	3

Inferências: Em resposta a esta questão colocada, D1 e D3 referiram que não têm qualquer tipo de conhecimento relativamente à adaptação de histórias infantis, sendo a primeira vez que observam livros adaptados.

Por outro lado, D2 afirmou que já tinha visto e consultado várias histórias adaptadas. D4 disse que ela própria já teve a oportunidade de adaptar uma história para uma aluna com Trissomia 21.

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco IV – Reconhecer a utilidade de adaptar histórias em SPC	3.Em termos de desenvolvimento da comunicação, considera que utilização de histórias adaptadas com símbolos SPC pode ser uma mais valia?	D1 – “ (...) julgo que a adaptação de histórias seja uma forma mais apelativa, dinâmica e ajustada de as crianças com PEA poderem aceder ao conteúdo da história (...) ”; “ (...) apresentando a própria história de uma forma mais próxima das suas capacidades e competências (...)”; “ (...) como os símbolos têm a representação da palavra escrita através de uma imagem, facilita a compreensão da história para estes alunos.”	3
		D2 – “A utilização de histórias adaptadas é uma valia (...) ”; “ (...) é fundamental!”; “Permite que a criança olhe para o símbolo e veja a imagem representativa da palavra escrita, conseguindo compreender o conceito que esta representado.”	3
		D3 – “Sim (...) ”; “ (...) claro!”; “ (...) um livro infantil (...) promove o desenvolvimento de competências comunicativas, então adaptado ao seu desenvolvimento e às suas características, ainda mais!”; “É sempre bom (...) ”; “ (...) ao ter os símbolos SPC ela pode olhar para eles e entender com mais facilidade a mensagem que o livro transmite, interessando-se mais pela história.”; “ (...) ao ler a história pode aprender o significado de determinado	6

		símbolo e utilizá-lo no seu discurso.”	
		D4 – “Considero que sim (...)”; “ (...) ao ter a palavra associada à imagem é mais apelativo do que aparecer apenas a palavra isolada.”; “As crianças compreendem e memorizam a história com mais facilidade.”; “É uma mais valia!”	4
		Total de Registos/ Ocorrências	16

Inferências: Globalmente, todos os docentes consideraram que uma história adaptada com símbolos SPC promove o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Na opinião dos entrevistados, o facto de cada símbolo ter a representação da palavra escrita através de uma imagem permite que a criança olhe para o símbolo e veja a imagem representativa da palavra escrita, conseguindo compreender com mais facilidade o conceito que esta representado. Além disso, facilita a compreensão da história e da própria mensagem que o livro transmite para estes alunos aumentando o interesse dos mesmos com PEA pela história.

Assim, D1 e D4 salientaram que a palavra escrita ao estar associada à imagem em vez de aparecer apenas a palavra isolada, é uma forma mais apelativa, dinâmica e ajustada de as crianças com PEA poderem aceder ao conteúdo da história ao mesmo tempo que está mais adaptada às capacidades e competências destas crianças.

Além disso, D3 referiu que a criança ao ler a história pode aprender o significado de determinado símbolo e utilizá-lo no seu discurso para comunicar com os outros.

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco IV – Reconhecer a utilidade de adaptar histórias em SPC	4. Considera que a utilização de histórias adaptadas pode melhorar a inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura de histórias?	D1 – “ (...) claro (...) ”; “ (...) a sua utilização é mais benéfica quando se fala em inclusão (...) ”; “ (...) podemos estar todos a ler a mesma história sem a preocupação de que alguém não a irá entender.”	3
		D2 – “Claro (...) ”; “ (...) é sempre benéfico! ”; “ (...) tendo uma história que está ao nível das suas capacidades, o S. consegue estar incluído na turma, trabalhar a mesma história e compreendê-la com mais facilidade.”	3
		D3 – “Sim (...) ”; “ (...) permite que a turma trabalhe em conjunto a mesma história.”; “As crianças que não têm qualquer dificuldade teriam o livro normal e ela teria um livro adaptado com estes símbolos.”; “ (...) conseguia ler e compreender a história, com maior perceção e atenção.”	4

		D4 – “Claro (...) ”; “ (...) é benéfico! ”; “Não só para estes alunos (...) ”; “ (...) também para outros (...) no caso dos alunos que têm mais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, se aplicarmos o SPC poderá despoletar neles um maior interesse pela leitura e escrita, melhorando as suas competências.”	4
		Total de Registos/ Ocorrências	14
<p>Inferências: A totalidade dos docentes entrevistados admitiu que a utilização de histórias adaptadas é sempre benéfica quando se fala em inclusão de alunos com PEA.</p> <p>Além disso, D1 também afirmou que a história adaptada possibilita que, em contexto de sala de aula, possam estar todos os alunos a ler a mesma história sem a preocupação de que alguém não a irá entender, já que os alunos com PEA teriam acesso à mesma história, mas na versão adaptada.</p> <p>No mesmo ponto de vista, D2 referiu que quando se tem uma história que está ao nível das capacidades do aluno com PEA, essa criança poderá trabalhar a mesma história e compreendê-la com mais facilidade, estando incluído na turma.</p> <p>Na mesma ordem de ideias, D3 mencionou que a utilização de uma história adaptada permite que a turma trabalhe em conjunto essa mesma história, já que as crianças que não têm qualquer dificuldade poderiam ter o livro normal e os outros alunos com mais dificuldades teriam um livro adaptado com estes símbolos. Deste modo, conseguiam ler e compreender a história, com maior percepção e atenção.</p> <p>A docente D4, além de concordar com os outros entrevistados, destacou que a utilização de histórias adaptadas é sempre uma mais valia, não só para os alunos com PEA, como também para outros alunos. Exemplificando, no caso de alunos que têm mais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, ao ser utilizado o sistema SPC poderá despoletar neles um maior interesse pela leitura e escrita, melhorando as suas competências.</p>			

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco IV – Reconhecer a utilidade de adaptar histórias em SPC	5. Considera que o trabalho por mim realizado é benéfico para o desenvolvimento de competências na criança?	D1 – “Sim (...) ”; “ (...) este trabalho permite o desenvolvimento de inúmeras competências na criança, desde a linguagem, a comunicação e a motricidade fina.”	2
		D2 – “Estes livros que foram adaptados são excelentes (...) ”; “ (...) têm coisas diferentes para ele mexer, são mais apelativos e dinâmicos.”; “É muito benéfico para o desenvolvimento.”	3
		D3 – “Sem dúvida que sim.”; “ (...) a leitura de histórias é essencial para o desenvolvimento global de qualquer criança.”; “ Quando nos deparamos com crianças com Necessidades Educativas	5

		Especiais, se tivermos a possibilidade de ter livros adaptados às suas diversas características, é mais benéfico!"; "(...) a D. pode usufruir mais da atividade de leitura em si, tendo acesso ao conteúdo do livro e à mensagem transmitida, de forma mais acessível."; "É sempre uma mais valia, não só em termos de competências linguísticas e comunicativas, como para qualquer outra competência da criança!"	
		D4 – "Penso que sim."; "O livro « <i>O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)</i> » permite que a aluna interaja com o próprio livro, o que é muito importante!"; "O facto de a criança poder tirar a tromba e transpô-la de uma página para a outra, desenvolve a sua motricidade fina (...)."; "O outro livro, « <i>Oh, Boris!</i> », também penso que sim porque temos a escrita com símbolos e, a D. pode associar a imagem à palavra escrita."; "Eu pessoalmente gosto mais do livro do elefante diferente."; "Acho que deveriam fazer mais trabalhos neste sentido."	6
		Total de Registos/ Ocorrências	16

Inferências: Relativamente a esta questão, as respostas dadas pelos entrevistados foram coerentes, uma vez que todos concordaram que o trabalho desenvolvido pela investigadora é benéfico para o desenvolvimento de competências na criança.

Assim, D1 sublinhou que este trabalho permite desenvolver a linguagem, a comunicação e a motricidade fina na criança.

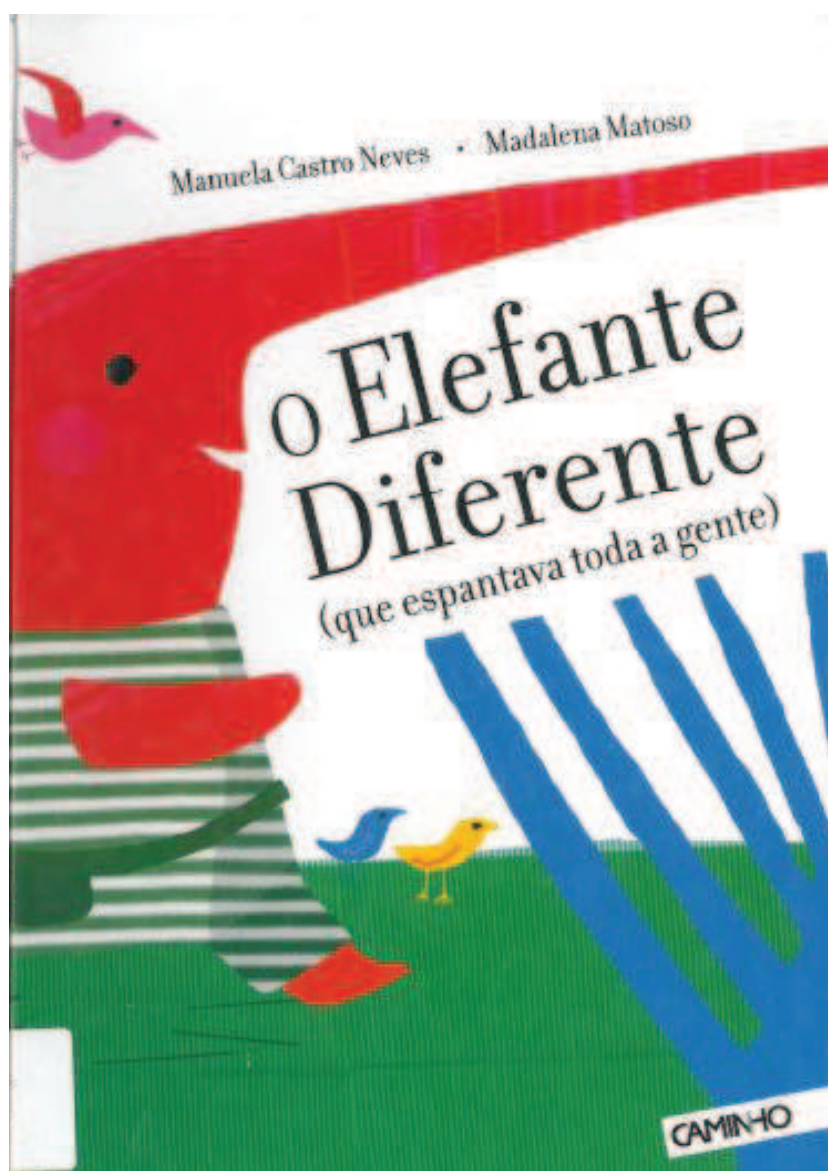
Na mesma ordem de ideias, D2 afirmou que os livros adaptados são mais apelativos e dinâmicos já que têm coisas diferentes para a criança mexer sendo, por isso, muito benéficos para o seu desenvolvimento.

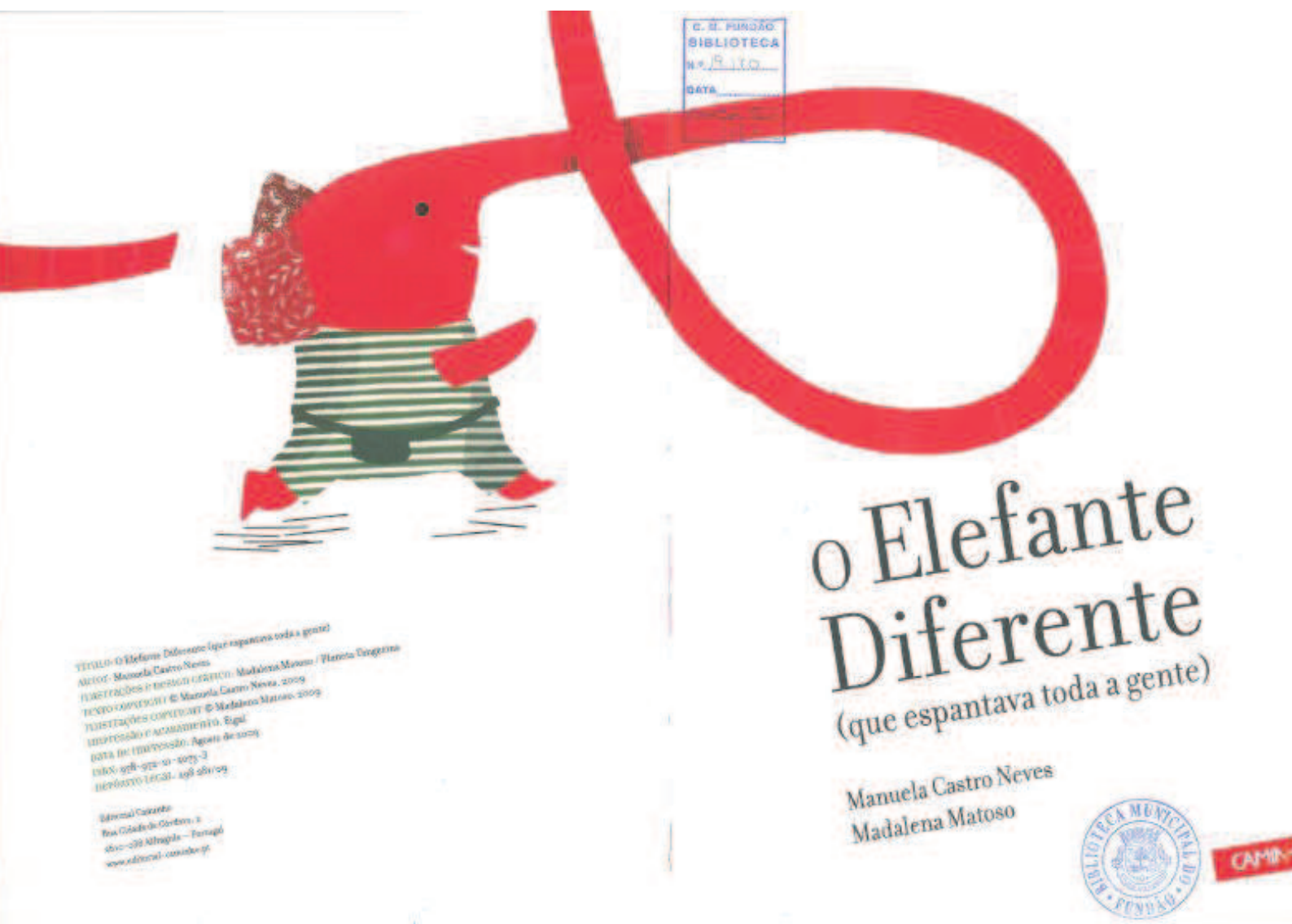
Por outro lado, D3 salientou que a leitura de histórias é essencial para o desenvolvimento global de qualquer criança e, quando na presença de crianças com Necessidades Educativas Especiais, se tivermos a possibilidade de ter livros adaptados às suas diversas características, é mais benéfico não só em termos de competências linguísticas e comunicativas, como para qualquer outra competência. Deste modo, a aluna pode participar na atividade de leitura, tendo acesso ao conteúdo do livro e à mensagem transmitida, de forma mais acessível.

Já a docente D4 mencionou que o livro «*O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)*» permite que a aluna interaja com o próprio livro, o que é muito importante! Por sua vez, o facto de a criança poder tirar a tromba e transpô-la de uma página para a outra, desenvolve a sua motricidade fina. O outro livro, «*Oh, Boris!*», também desenvolve a comunicação e a linguagem da criança, pois apresenta a história escrita com os símbolos, possibilitando que a criança associe a imagem à palavra escrita. Em suma, a docente referiu que, em jeito pessoal, gosta mais do livro do elefante diferente, destacando que deveriam fazer mais trabalhos com símbolos SPC.

Categoria em Análise	Subcategoria em Análise	Unidades de Registo/ Indicadores	Número de Registos/ Ocorrências
Bloco IV – Reconhecer a utilidade de adaptar histórias em SPC	6.Sugestões/Observações	D2 – “Penso que as histórias estão muito bem concebidas (...) ”; “ (...) principalmente a história de « <i>O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)</i> », o facto de a tromba andar de uma página para a outra desperta muito o interesse da criança.”	2
		D3 – “Poder-se-ia construir mais livros e outros materiais com símbolos SPC para a criança, de forma a potencializar as suas capacidades.”	1
		D4 – “Penso que poderíamos fazer mais trabalhos destes com estes alunos, pois são mais dinâmicos e adaptados ao seu nível de desenvolvimento.”; “Este tipo de trabalhos vem valorizar e desenvolver de forma significativa a literatura portuguesa.”	2
		Total de Registos/ Ocorrências	5
Inferências: De todos os entrevistados, apenas D1 não fez qualquer observação ao trabalho de investigação. Todos os restantes entrevistados fizeram observações positivas relativamente às histórias adaptadas, especificamente D2 referiu que as histórias estão muito bem concebidas e que para além disso, a história « <i>O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)</i> », desperta muito o interesse da criança pelo facto de a tromba andar de uma página para a outra. Já a docente D3 sugeriu que se poderia construir mais livros e outros materiais com símbolos SPC para a criança, de forma a potencializar as suas capacidades. Na opinião de D4, poder-se-ia fazer mais trabalhos destes com estes alunos, uma vez que são mais dinâmicos e adaptados ao seu nível de desenvolvimento. Para além disso, esta docente salientou que este tipo de trabalhos vem valorizar e desenvolver de forma significativa a literatura portuguesa.			

Apêndice 9 - Versão original do livro «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)»







Era uma vez um elefante diferente.
Tinha uma tromba tão comprida,
que espantava toda a gente.

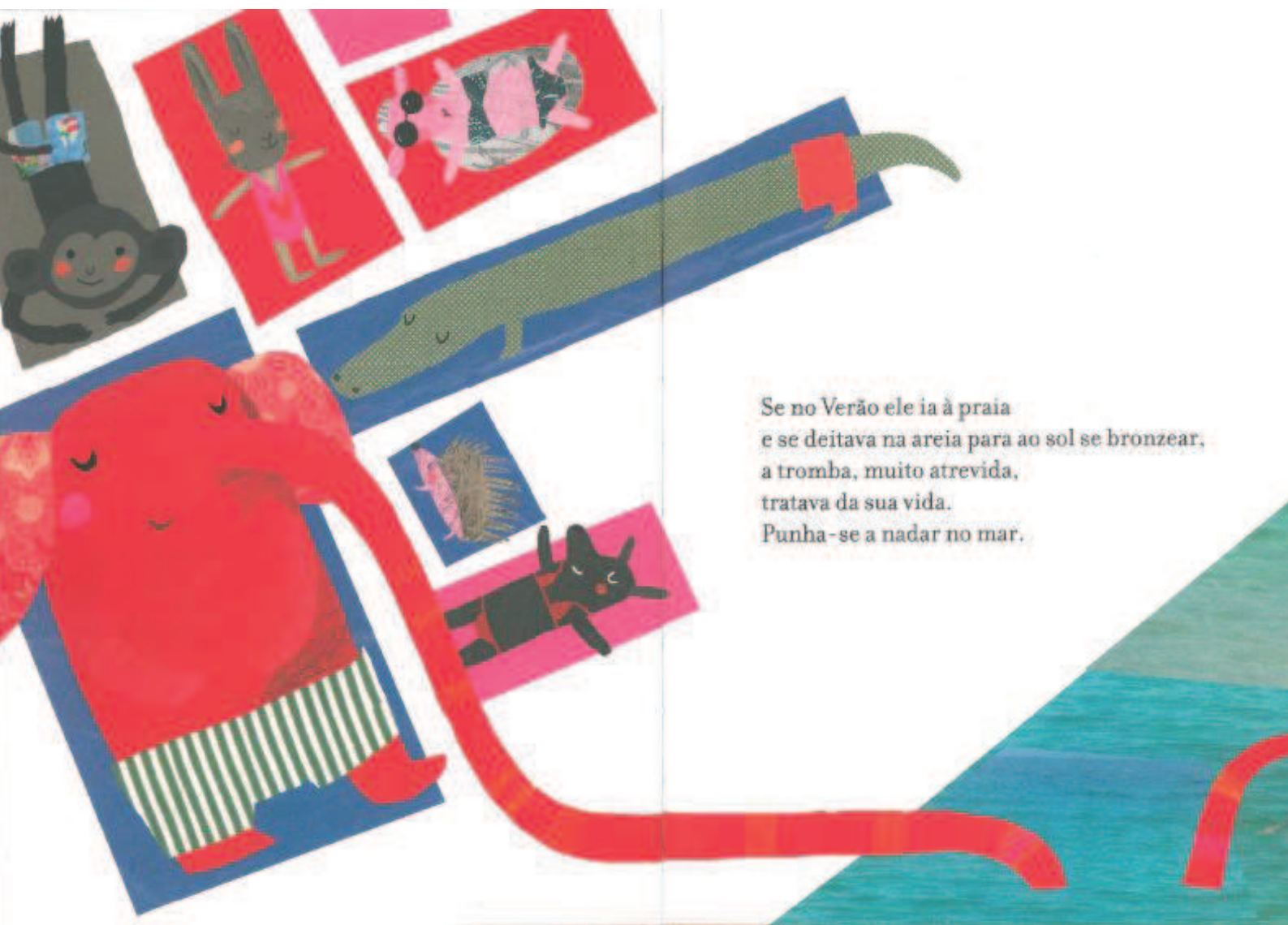
Quando ele ia a qualquer lado,
a ponta da sua tromba
ia muito, muito à frente.

Se ele estava a chegar a casa
e ainda agarrava as chaves para abrir o seu portão,
a tromba, muito espertinha,
já estava na cozinha
a cheirar as panelas do fogão.





Se ele ia ao supermercado
e parava, descansado, p'ra escolher os cereais,
a tromba, armada em fina,
na papelaria da esquina
já vasculhava os jornais.



Se no Verão ele ia à praia
e se deitava na areia para ao sol se bronzear,
a tromba, muito atrevida,
tratava da sua vida.
Punha-se a nadar no mar.



Se ele ia ao salão de chá
e se sentava a um canto, a comer bolinhos quentes,
a tromba, desatinada,
subia e descia a escada,
atrapalhando os clientes.

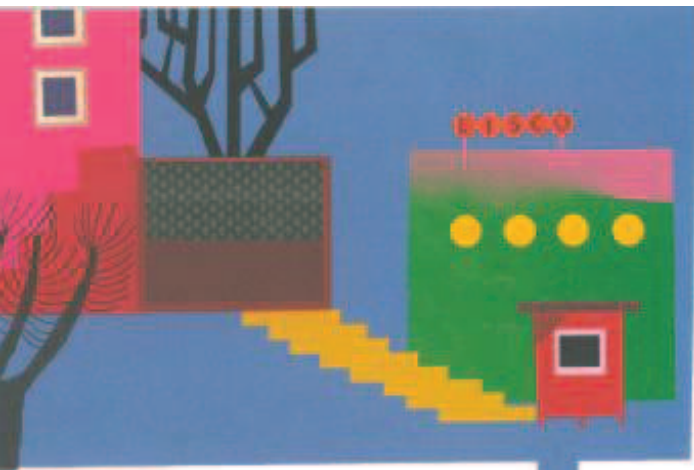


Se ao viajar de comboio,
recostado no lugar, folheava uma revista,
a tromba impertinente,
na carruagem da frente,
falava com o maquinista.





Quando, no final do dia,
o elefante estafado ia p'rá cama dormir,
a tromba, bem malandrecas,
fugia p'rá discoteca,
pois queria se divertir.



E de tanto ter andado
por um e por outro lado,
sem nunca dizer aonde ia,
certo dia, que arrelia!,
sabem o que aconteceu?
A tromba desapareceu.



Não estava na cozinha,
nem no quintal da vizinha,
nem metida na banheira,
nem escondida na lareira,
nem na sala de jantar,
nem no quarto a repousar.



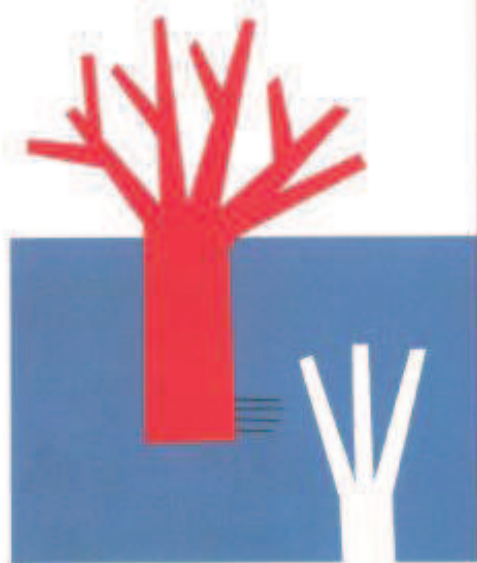
O elefante puxava
com quanta força ele tinha.
O elefante chamava,
mas a tromba nunca vinha.







O elefante, coitado,
ficou bem desanimado
e sentou-se no sofá,
perguntando em voz baixinha:
A minha tromba, trombinha,
onde é que ela andar­á?
onde é que ela andar­á?



Mas eis que entra pela janela
uma serpente emplumada.
Uma serpente emplumada?
Um tão estranho animal?

Não era, não era nada!
Era a tromba mascarada,
que voltava, disfarçada,
de um baile de Carnaval.

- Ah! Já sei onde ela está!
Está aqui ao pé de mim!

E com o elefante diferente,
aos pulinhos, bem contente,
chega esta história ao

FIM





Mamela Castro Neves é professora do 1.º Ciclo. Trabalhou no ensino 14 anos, a grande maioria dos anos em escolas públicas. Participou em diversos projectos pedagógicos centrados nas problemáticas da relação escola/meios populares, multiculturalidade e promoção do sucesso escolar em zonas de intervenção prioritária. *O Elefante Diferente* é o seu primeiro livro para crianças.

Madalena Matos é ilustradora. Em 1999 ajudou a criar o Planeta Tangerina, que reúne uma pequena equipa de ilustradores, designers e redactores.

ISBN 978-972-01-2075-3



9 789722 120753

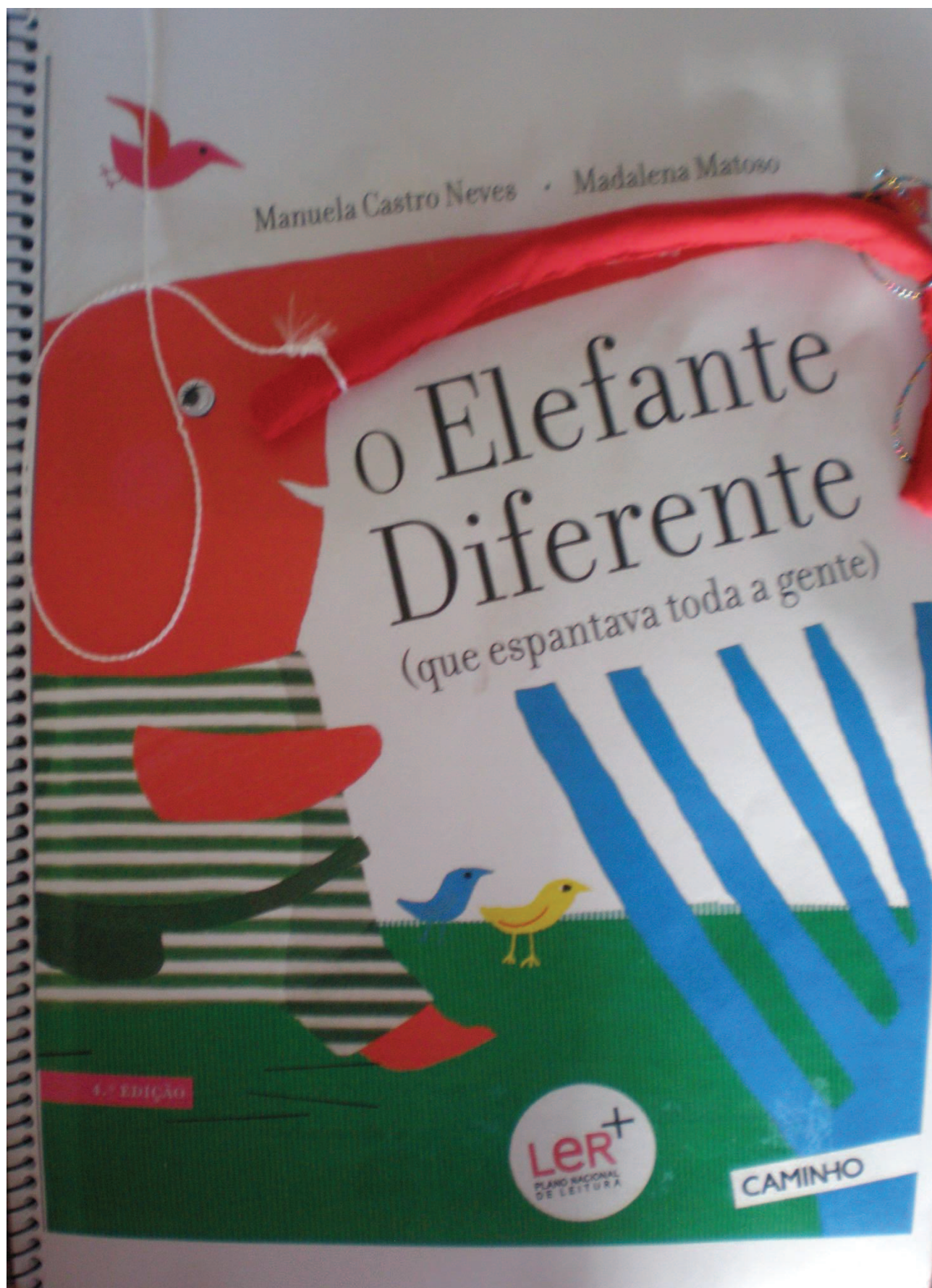
O elefante diferente (que
espantava todo o mundo)

De: Mamela Castro Neves



1524925

Apêndice 10 - Versão adaptada do livro «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)»





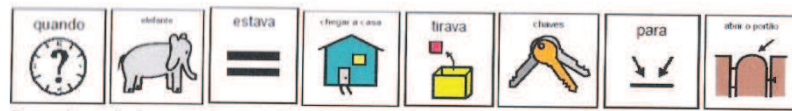
Era uma vez um elefante diferente.



O elefante tinha uma tromba muito comprida, que espantava toda a gente.



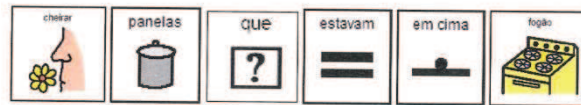




Quando o elefante estava a chegar a casa e tirava as chaves para abrir o portão,



a tromba já estava na cozinha,



a cheirar as panelas que estavam em cima do fogão.







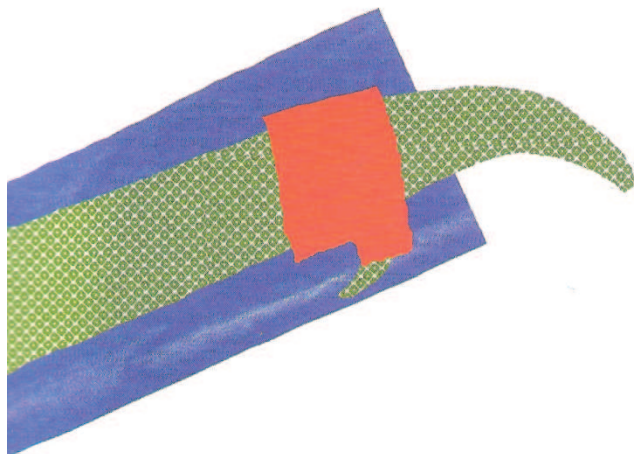
Quando o elefante ia às compras e ficava parado a escolher os cereais,



a tromba já estava na papelaria, a ver os jornais.







Quando o elefante, no verão, ia à praia e deitava-se na areia ao sol,



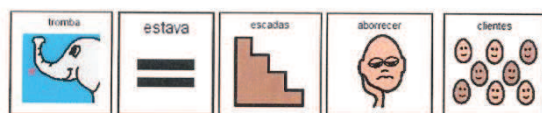
a tromba já estava a nadar no mar.







Quando o elefante ia ao salão de chá e comia bolos quentes,



a tromba já estava nas escadas, a aborrecer os clientes.





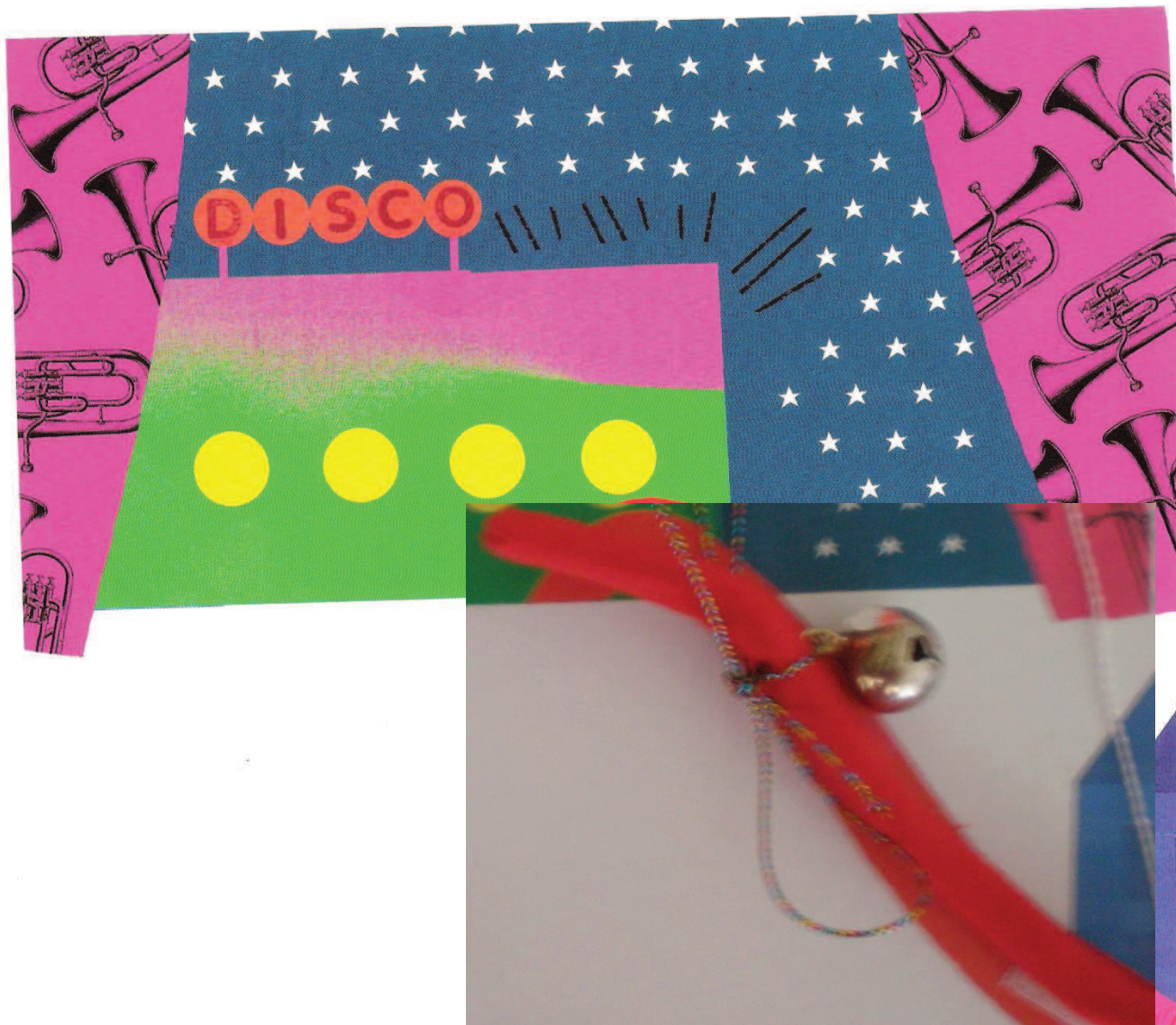
Quando o elefante viajava de comboio e lia uma revista,



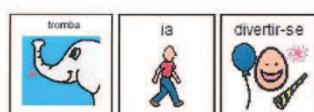
a tromba já estava na carruagem da frente, a falar com o maquinista.





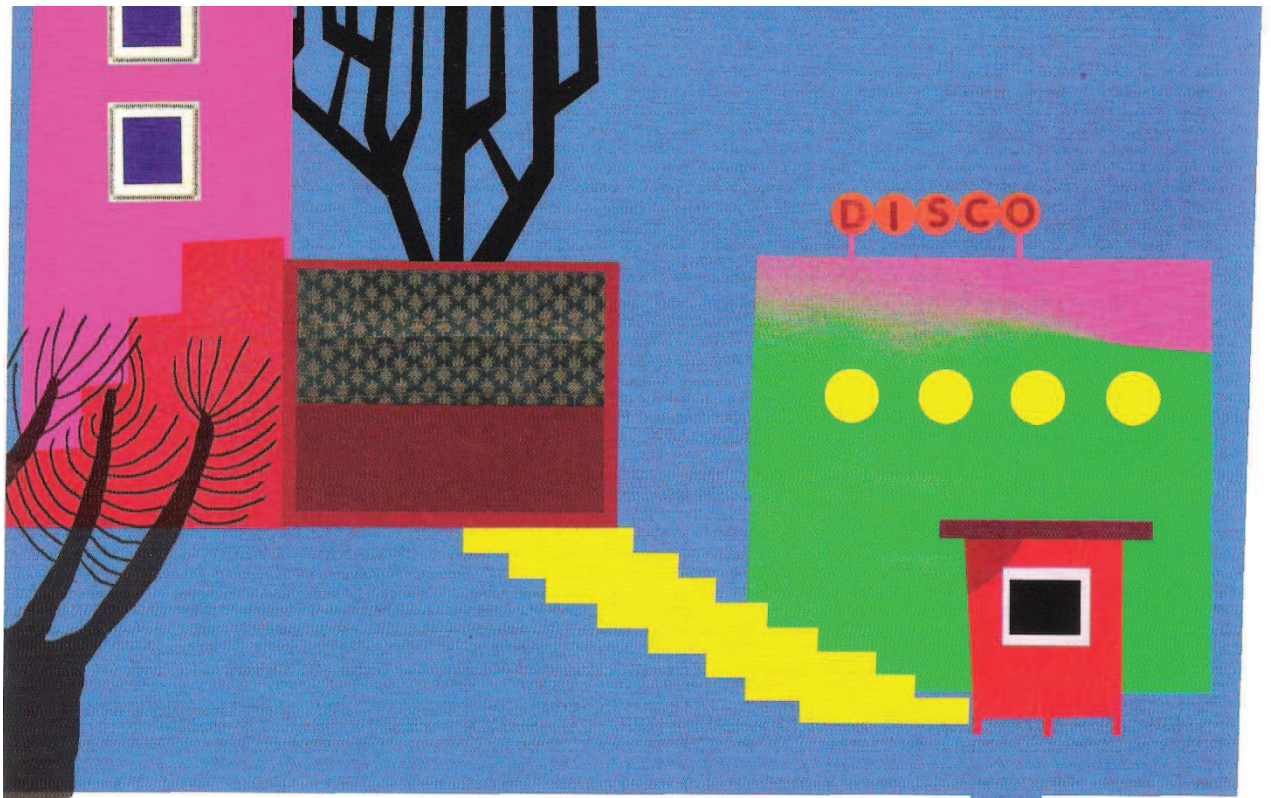


Quando o elefante, no final do dia, estava cansado e queria dormir,

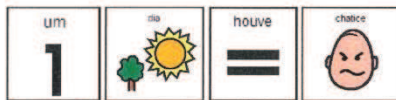


a tromba já ia se divertir.





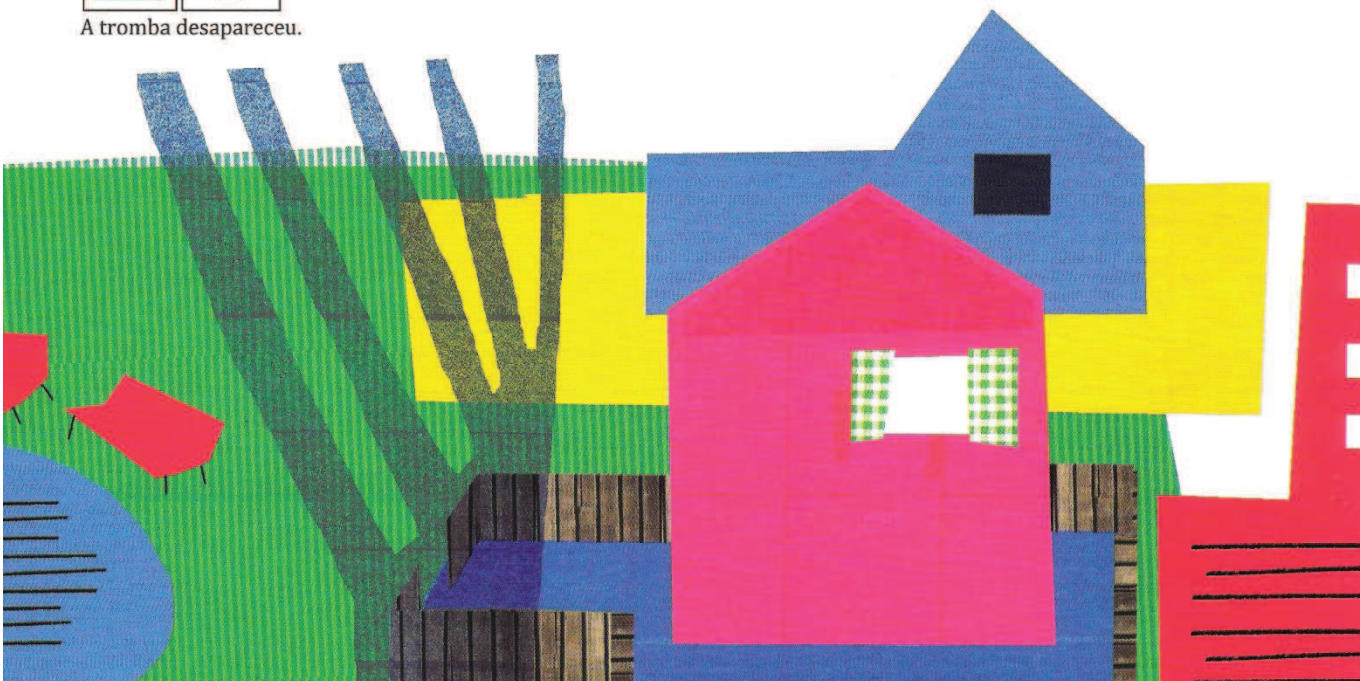
De muito andar por todo lado, e não dizer onde ia,

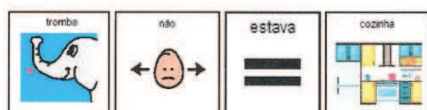


um dia houve uma chatice!



A tromba desapareceu.





A tromba não estava na cozinha,



nem no quintal da vizinha,



nem dentro da banheira,



nem escondida na lareira,



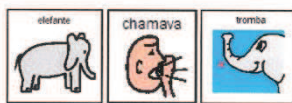
nem na sala de jantar,



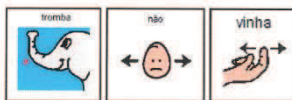
nem no quarto a descansar.



O elefante puxava a tromba com toda a sua força.



O elefante chamava a tromba,

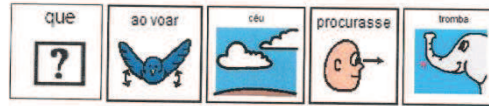


mas a tromba não vinha.

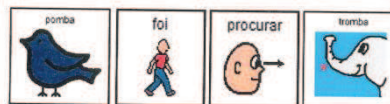




O elefante lembrou-se de pedir à sua amiga pomba,



que, ao voar pelo céu, procurasse a tromba.



E a pomba foi procurar a tromba.



A pomba voou por cima do campo, do rio e da cidade.

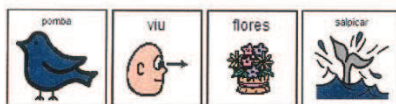




A pomba viu os cavalos a galopar no campo verde.



A pomba viu os patos a nadar no lago prateado.



A pomba viu flores a salpicar



um campo de trigo.



A pomba viu um menino a correr atrás de um amigo.





A pomba viu uma cadela a lamber os cachorrinhos.



A pomba viu dois esquilos a correr



com os rabinhos compridos.



A pomba, ao voar por cima do campo,



viu papagaios a cantar,

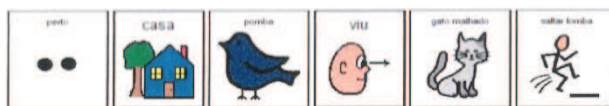


crocodilos e macacos a trepar

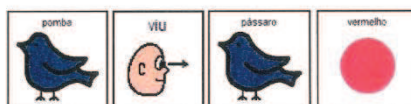


e lagartas com muitos pés.

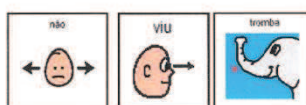




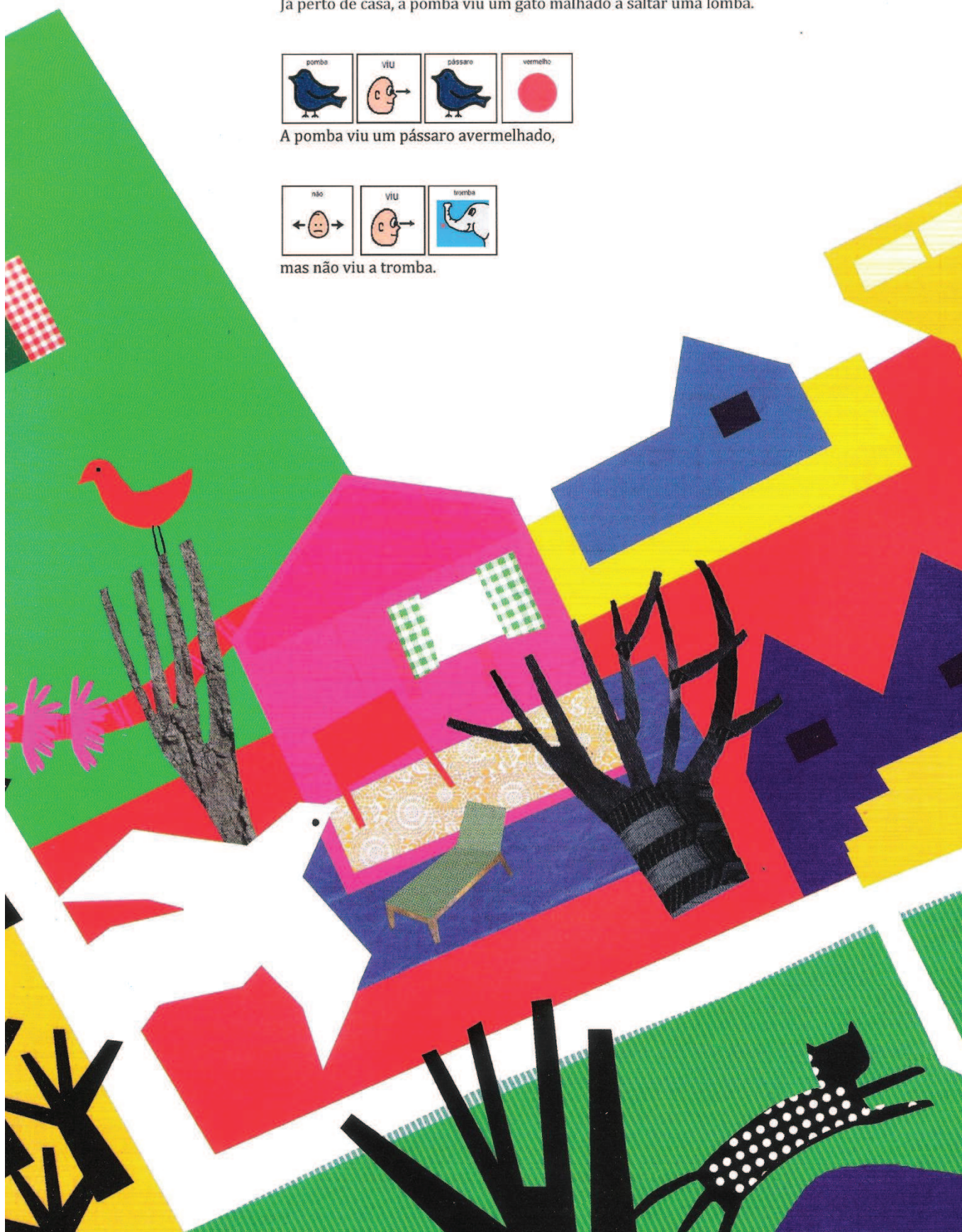
Já perto de casa, a pomba viu um gato malhado a saltar uma lomba.



A pomba viu um pássaro avermelhado,



mas não viu a tromba.





O elefante, muito triste, sentou-se no sofá e perguntou:



Onde está a minha tromba?







Até que entra pela janela uma serpente com penas.



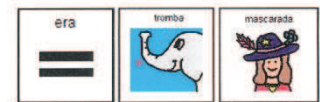
Uma serpente com penas?



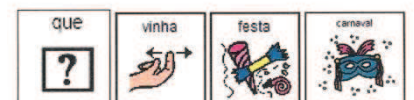
Que animal tão estranho!



Não era uma serpente, não!

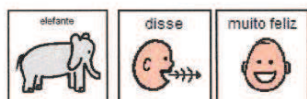


Era a tromba mascarada,



que vinha de uma festa de Carnaval.





O elefante disse, muito feliz:



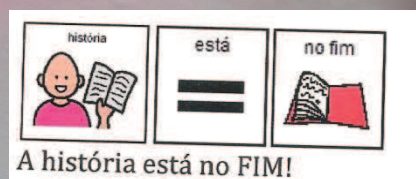
Já sei onde está a minha tromba!



Está aqui ao pé de mim!



Com o elefante diferente, a saltar, muito contente,



A história está no FIM!

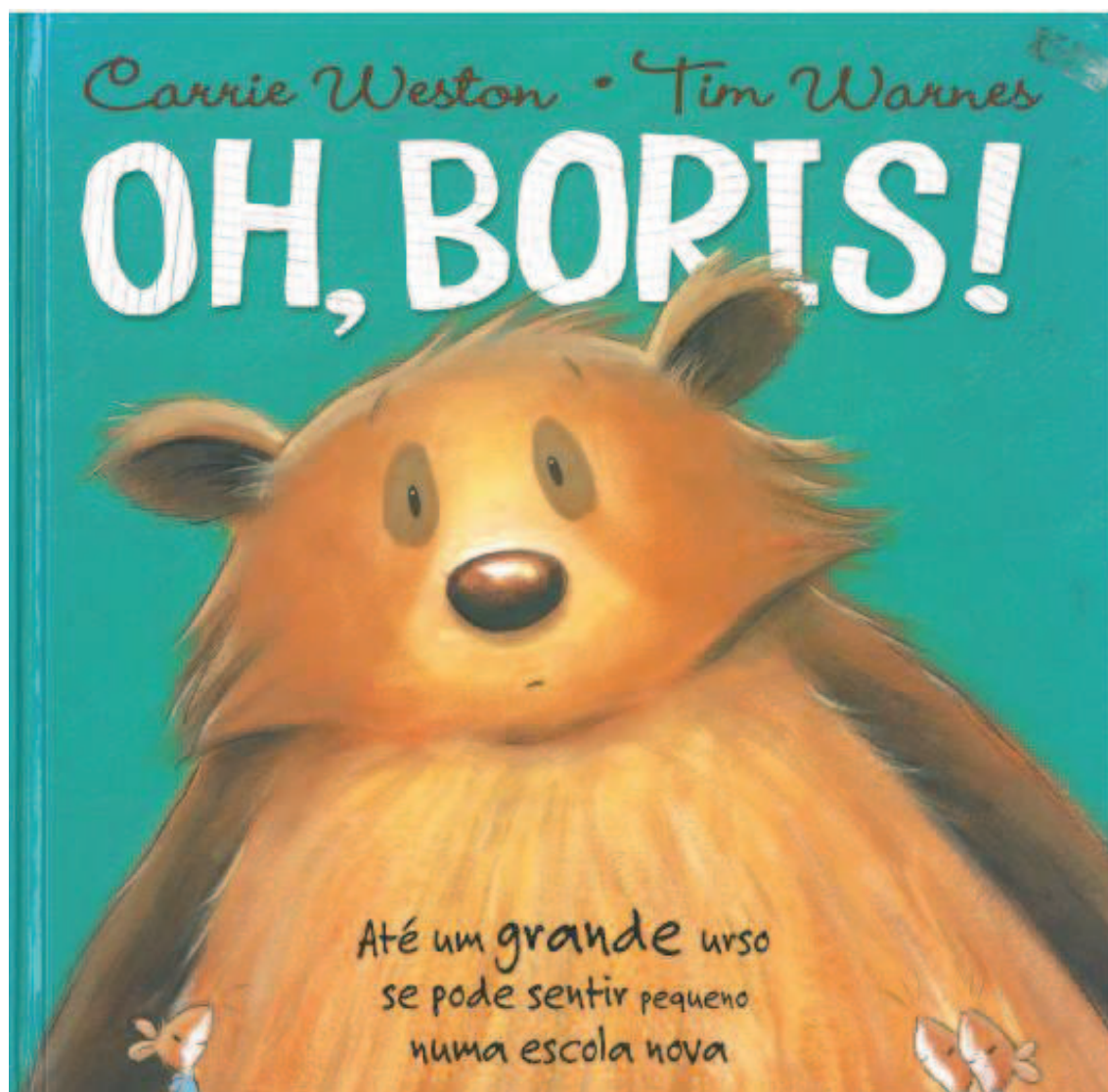


Manuela Castro Neves é professora do 1.º Ciclo. Trabalhou no ensino 44 anos, a grande maioria dos quais em escolas públicas. Participou em diversos projetos pedagógicos centrados nas problemáticas da relação escola/meios populares, multiculturalidade e promoção do sucesso escolar em zonas de intervenção prioritária. *O Elefante Diferente* é o seu primeiro livro para crianças.

Madalena Matoso é ilustradora. Em 1999 ajudou a criar o Planeta Tangerina, que reúne uma pequena equipa de ilustradores, designers e redatores.



Apêndice 11 - Versão original do livro «*Oh, Boris!*»



Para a Dr.^a Elizabeth Marsden - sempre um sorriso. C.W.

Para o espantoso Early Years Team em Piddle Valley. Obrigado por tudo! T.W.

Troy: 08 Nov

Total Original CR Points

Authentic Comic Westerns

Director: Tim Warner

Tratado: Santa Fe

© Da edição portuguesa: Larousse-Hodemann, 2002

© The editor(s) 2007. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored, transmitted, or disseminated, in any form, or by any means, without prior written permission from Oxford University Press, to whom all requests to reproduce copyright material should be directed, in writing.

© De Gruyter GmbH 2019

© Don Wierzbicki, Tim Wierzbicki

Publicado sob o auspício de Oxford University Press, Oxford, Reino Unido

ISBN 978-772-24-1581-1

Mango de 2009

Deposito Legal n.º 26935/07

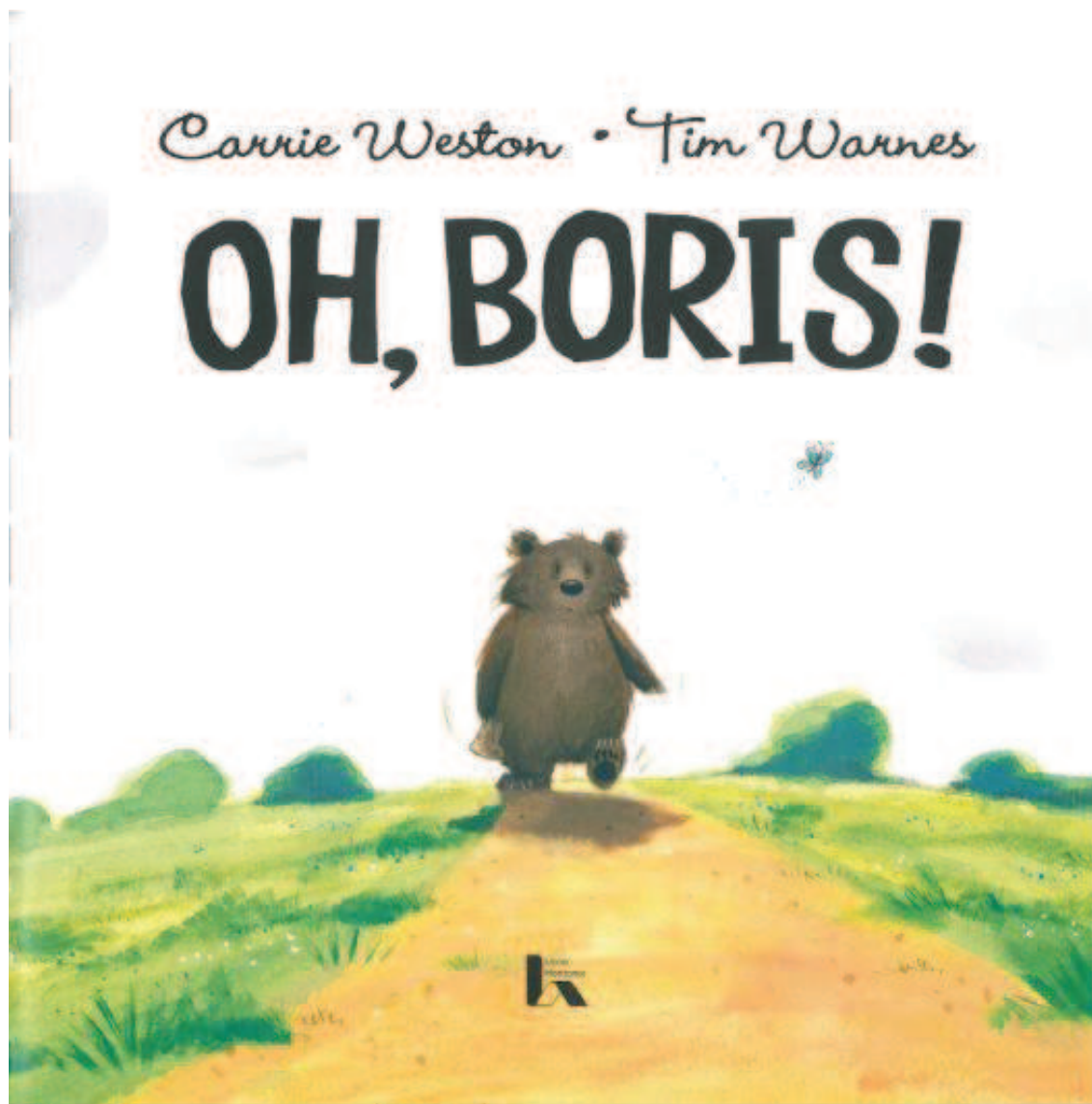
Reservados todos os direitos de publicação total ou parcial para Portugal por Livros Horizonte, Lda

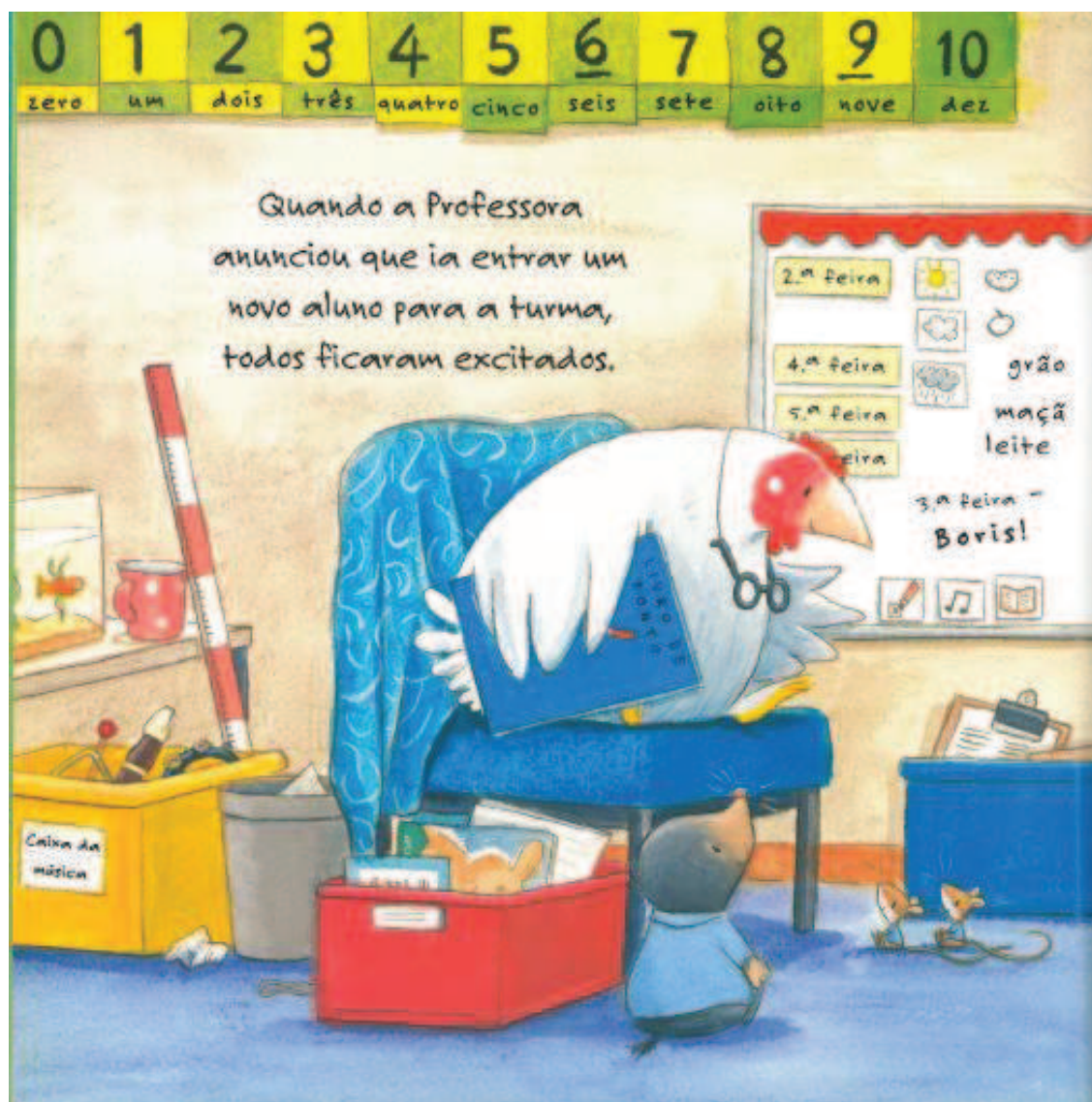
Reg. des Champs, 17 – 1^{re} Ec. – 1503-106 Editions.

[illegible]

www.broadcom.com

Agradecemos a Michael Bond e à editora Harper Collins pela sua amável permissão para a utilização do Uno Paddington, neste livro.







Carlota, a coelha, imaginou
um urso cor-de-rosa fofinho,
como o da sua lancheira.



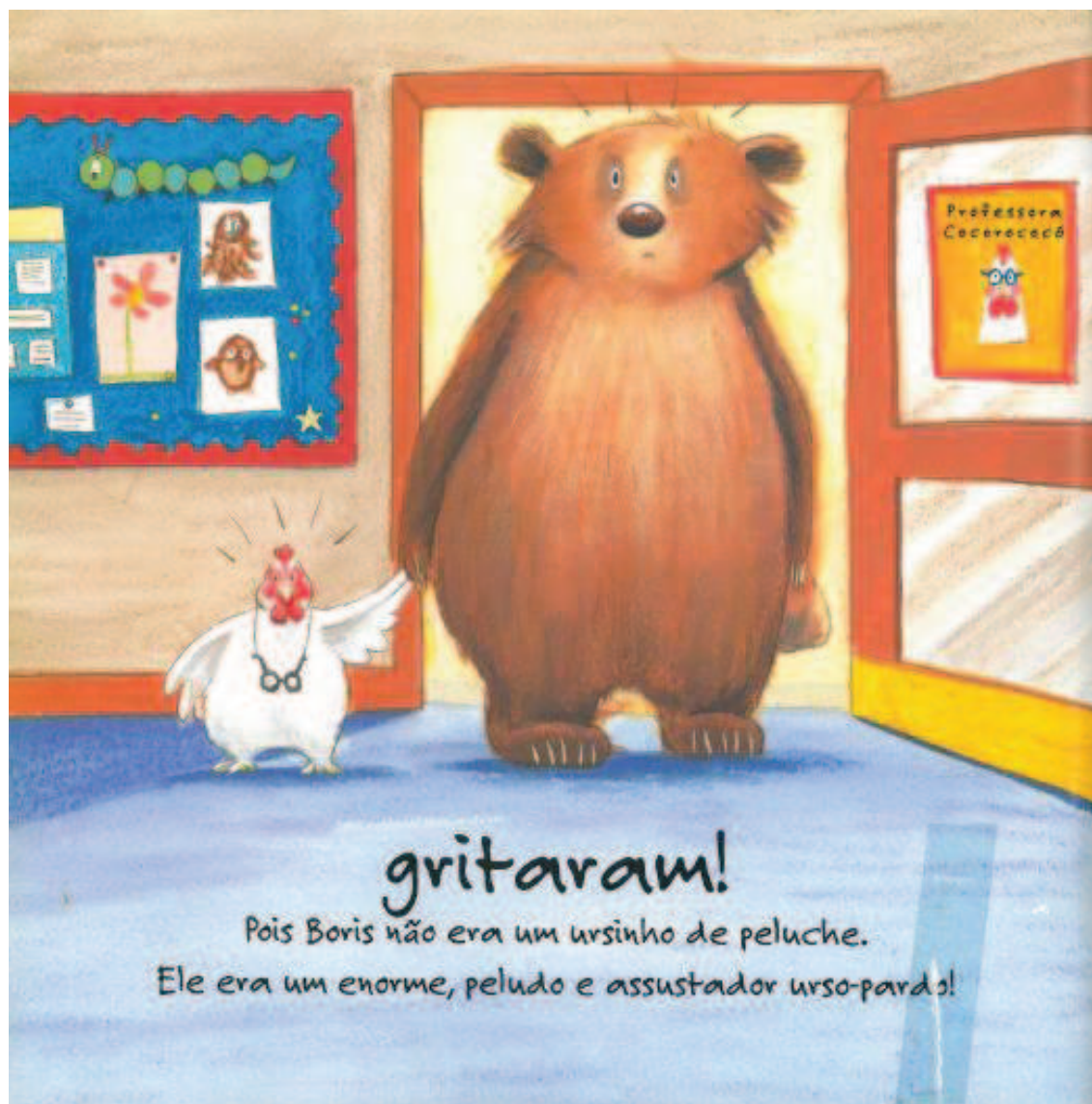
Tobias, a toupeira, queria
um urso castanho com patas
de veludo, como um peluche.

Os ratos esperavam
por um urso
de galochas
e sobretudo.



Rafael, a raposa,
pensava que
qualquer urso
serviria.







A Professora indicou
a Boris um lugar
perto do Tobias.
Boris queria dizer
"Olá" na sua voz
mais delicada.

Mas assim que se
sentou ouviu-se
um enorme
crack.



Que até fez o Tobias tapar o focinho com o susto.



- Oh, Boris!
- disse a Professora.
- Temos de te encontrar
uma cadeira maior.

A Professora deu um livro
novo e um lápis ao Boris.
Ele ficou mesmo
muito orgulhoso.



Com um grande e amigável esgar,
Boris virou-se para mostrar aos ratinhos.

Só que os dentes
do Boris eram
ameaçadores.



E as suas patas
eram
enormes.

E as suas garras muito afiadas.



Tudo aconteceu muito depressa.

Os ratinhos espalharam-se pela sala.



As páginas do livro novo do Boris rasgaram-se.

Todos os animais ficaram em pânico

- O Boris é muito grande! - protestou um ratinho.



- O Boris é demasiado peludo! -
gritou o outro.

- O Boris é muito assustador!

- guincharam todos.



- Oh, Boris!

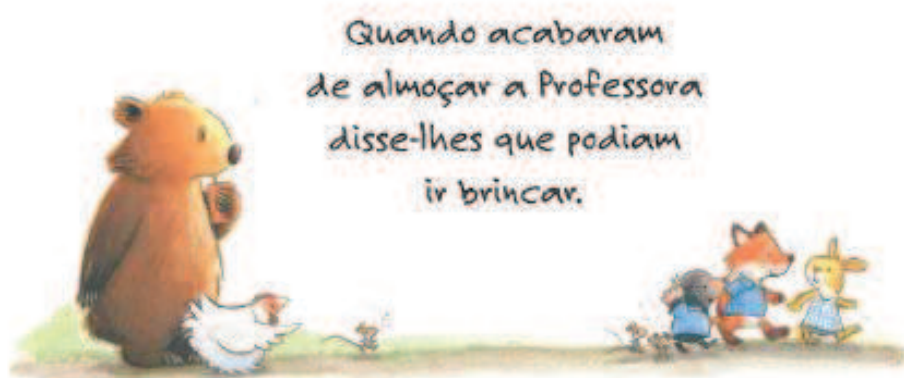
- disse a Professora.
- Tens de ser mais
cuidadoso, por favor.



Ao almoço, Boris seguiu os colegas
até ao recreio.



Aí chegados, Carlota, Rafael, Tobias e os ratinhos
sentaram-se no pequeno banco de madeira, sem se
preocupar em arranjar espaço para o pobre do Boris.



Os ratos começaram
a jogar às escondidas.

'1...2...3...'



Todos se apressaram
a encontrar
um esconderijo.
Mas Boris era muito
grande.



Então ficou o Boris a contar.

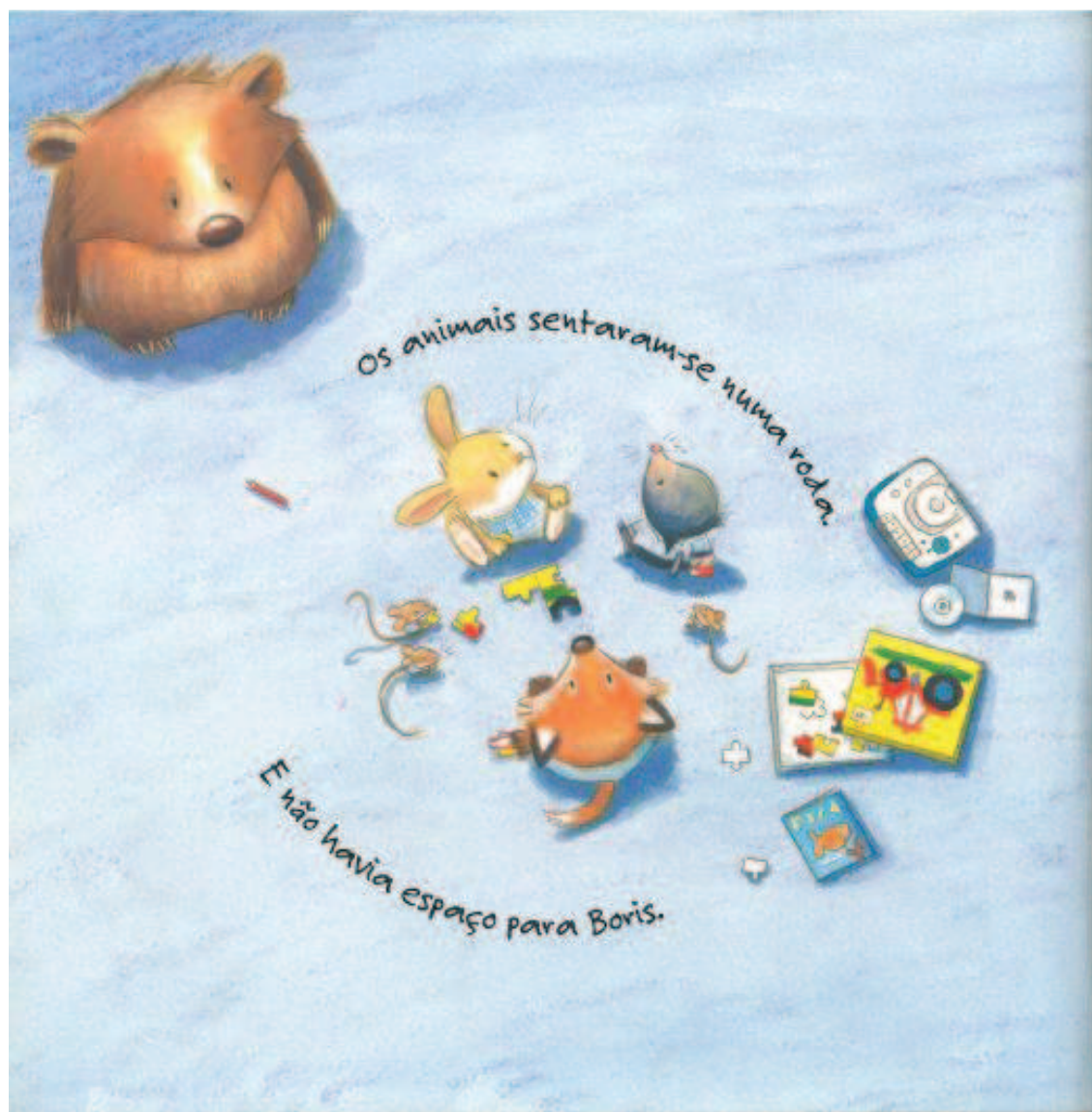


Carlota tremou
de medo e
agarrrou-se a Rafael.









Boris não tinha com quem brincar nem falar. As lágrimas enchiam os seus grandes olhos castanhos. Lágrimas enormes rolavam pelo nariz e salpicavam o chão.

- Eu sou um urso
assustador
- fungou.

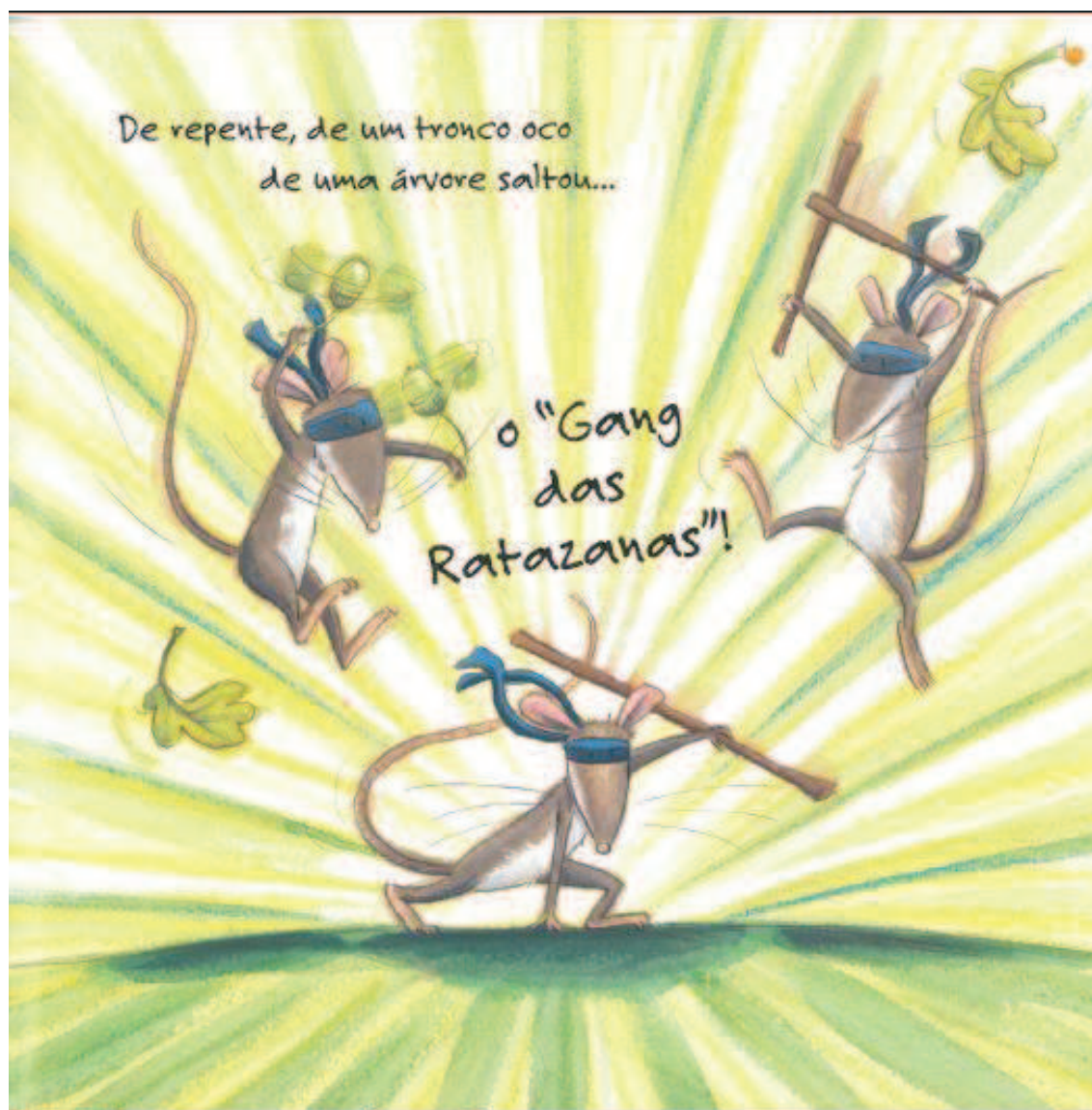
- Sou um urso
peludo
- soluçou.

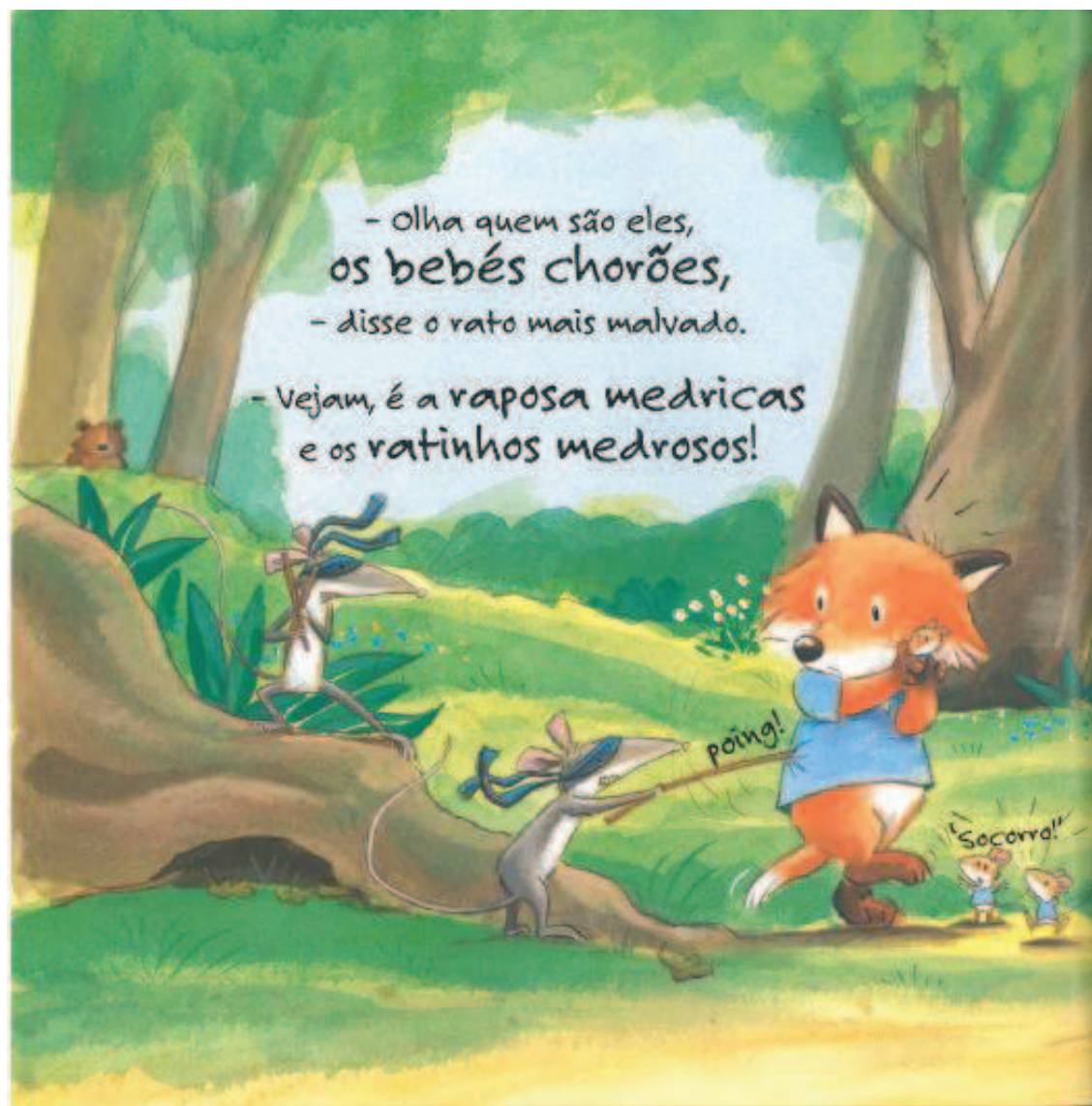
- Eu sou
apenas um
grande
urso-pardo.



Aquela tarde parecia-lhe demasiado longa.





















No dia seguinte na escola os animais mal puderam esperar para contar à Professora como Boris os tinha salvo do Gang das Ratazanas.



- Oh, Boris! - disse a Professora. - És um urso bonzinho.



À hora do conto todos se juntaram
à volta da Professora.
Depois de Boris se sentar,
não sobrou muito espaço.



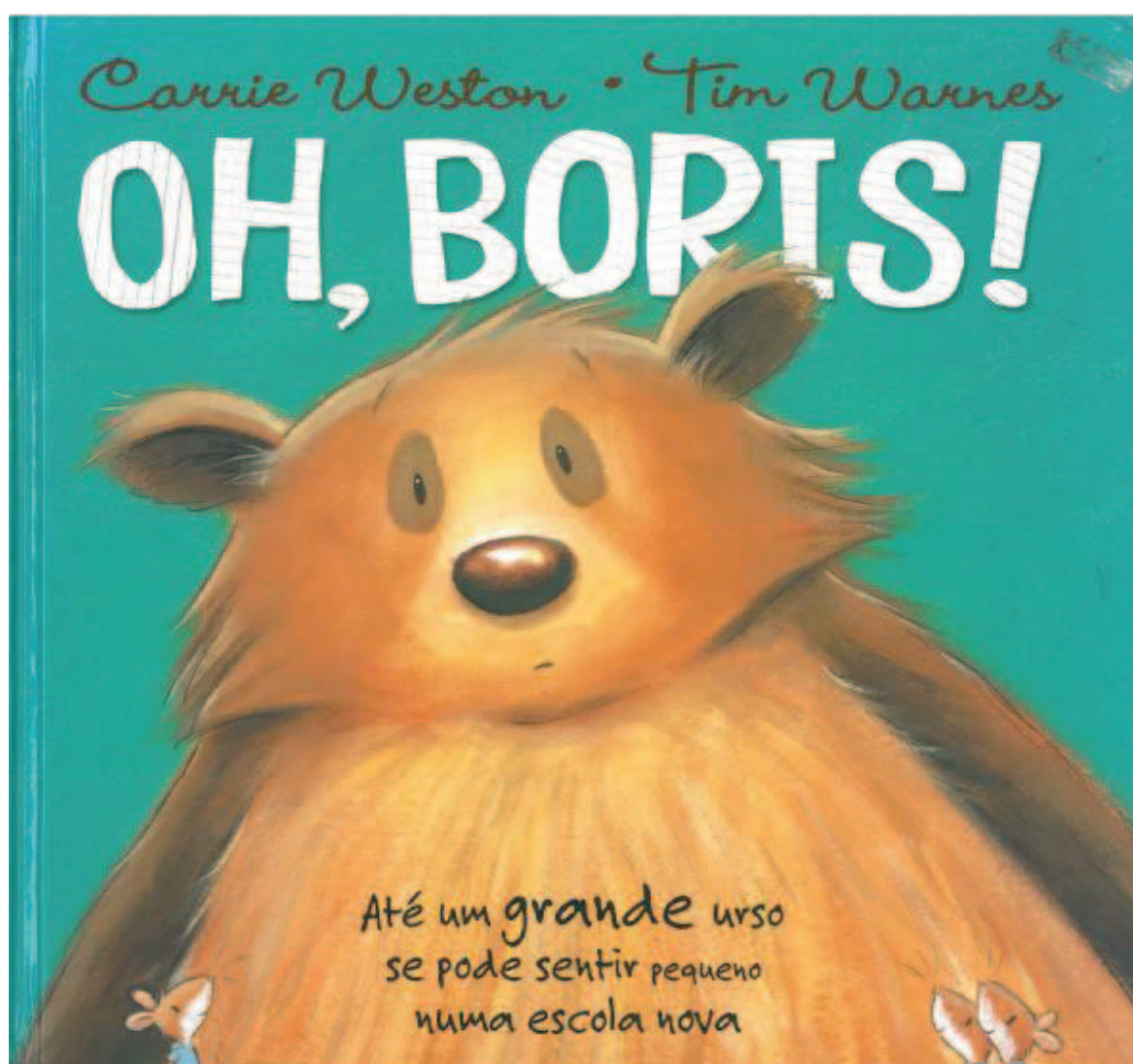
Mas o resto da turma não se importou nem um bocadinho...



afinal, agora todos tinham
um assento fofo e quentinho.

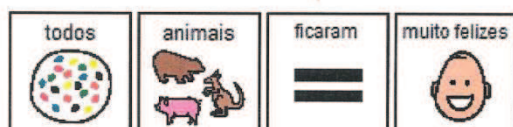


Apêndice 12 - Versão adaptada do livro «*Oh, Boris!*»



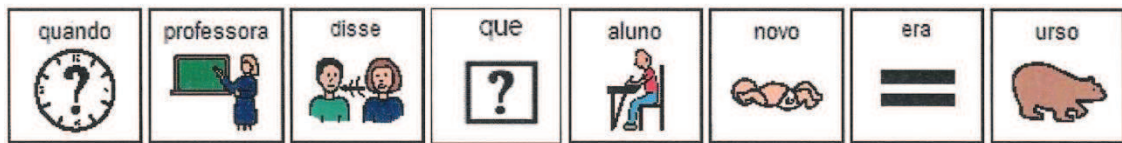


Quando a professora disse que vinha um aluno novo para a turma,

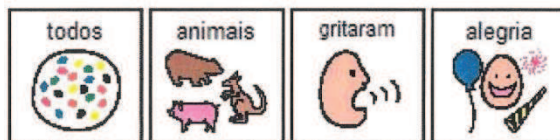


todos os animais ficaram muito felizes.



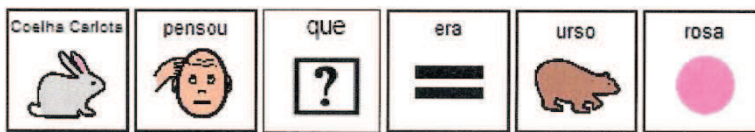


Quando a professora disse que o aluno novo era um urso,

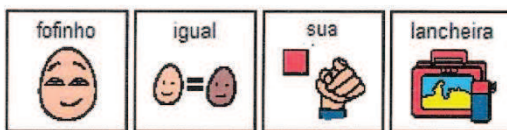


todos os animais gritaram de alegria.





A coelha Carlota pensou que era um urso cor-de-rosa



e fofinho igual ao da sua lancheira.

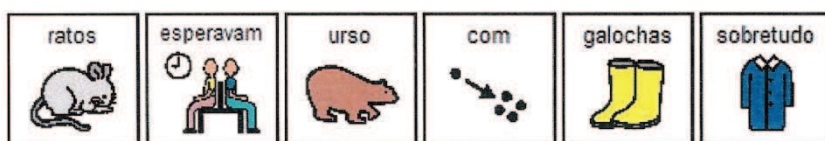


A toupeira Tobias queria um urso castanho

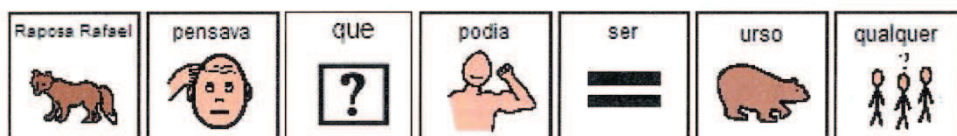


com patas de pêlo igual a um peluche.



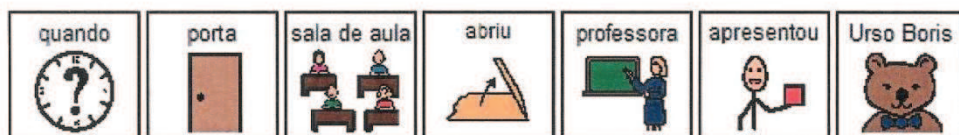


Os ratos esperavam por um urso com galochas e sobretudo.

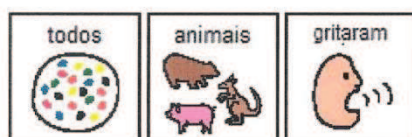


A raposa Rafael pensava que podia ser um urso qualquer.

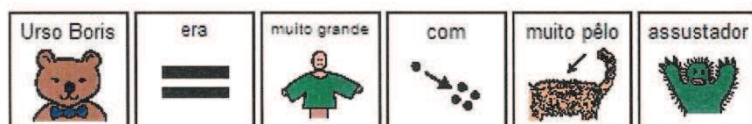




Quando a porta da sala se abriu, a professora apresentou o urso Boris



e todos os animais gritaram!



Boris era um urso muito grande, com muito pêlo e assustador!

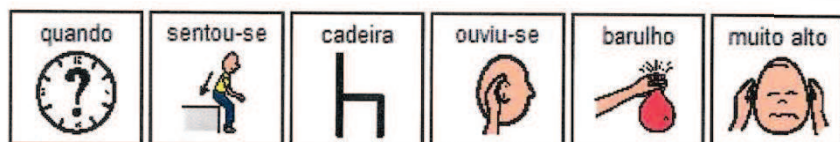




A professora disse ao Boris para sentar-se ao lado da toupeira Tobias.



Boris queria dizer "Olá!" ao Tobias com uma voz baixa.



Mas, quando se sentou na cadeira, ouviu-se um barulho muito alto: CRACK!

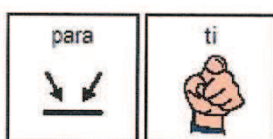


A toupeira Tobias tapou o seu focinho com o susto do barulho da cadeira.





A professora disse: “-Oh, Boris temos de encontrar uma cadeira grande



para ti!”

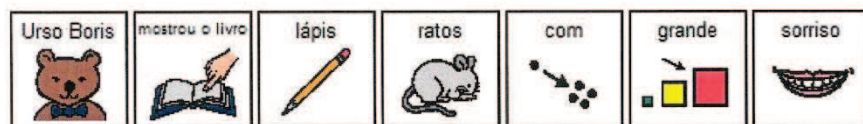




A professora deu um livro novo e um lápis ao Boris.



Ele ficou muito contente.



Boris mostrou o livro e o lápis aos ratos com um grande sorriso.



Mas, os dentes do Boris eram assustadores, as suas patas eram



muito grandes e as suas unhas eram muito compridas....





E os ratos correram pela sala muito rápido!



As páginas do livro novo do Boris rasgaram-se!



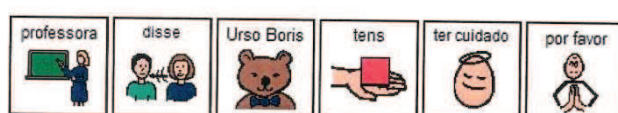
Um rato disse: “-O Boris é muito grande!”.



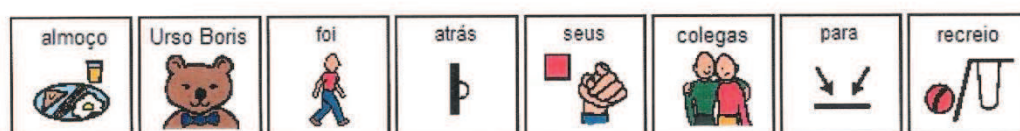
Os ratos todos gritaram “- O Boris é muito assustador!”.



O outro rato gritou: “- O Boris tem muito pêlo!”.



A professora disse: “- Oh, Boris tens de ter cuidado, por favor!”.



Ao almoço, o Boris foi atrás dos seus colegas para o recreio.



Quando estava no recreio, a Carlota, o Rafael, o Tobias e os ratos sentaram-se



no pequeno banco de madeira e não tinha um espaço para o Boris se sentar.





Boris sentou-se sozinho no meio do recreio e



meteu a sua grande pata dentro do grande pote de mel

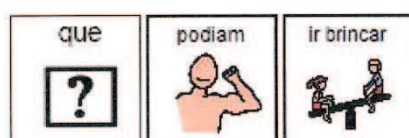


que a mãe lhe deu.

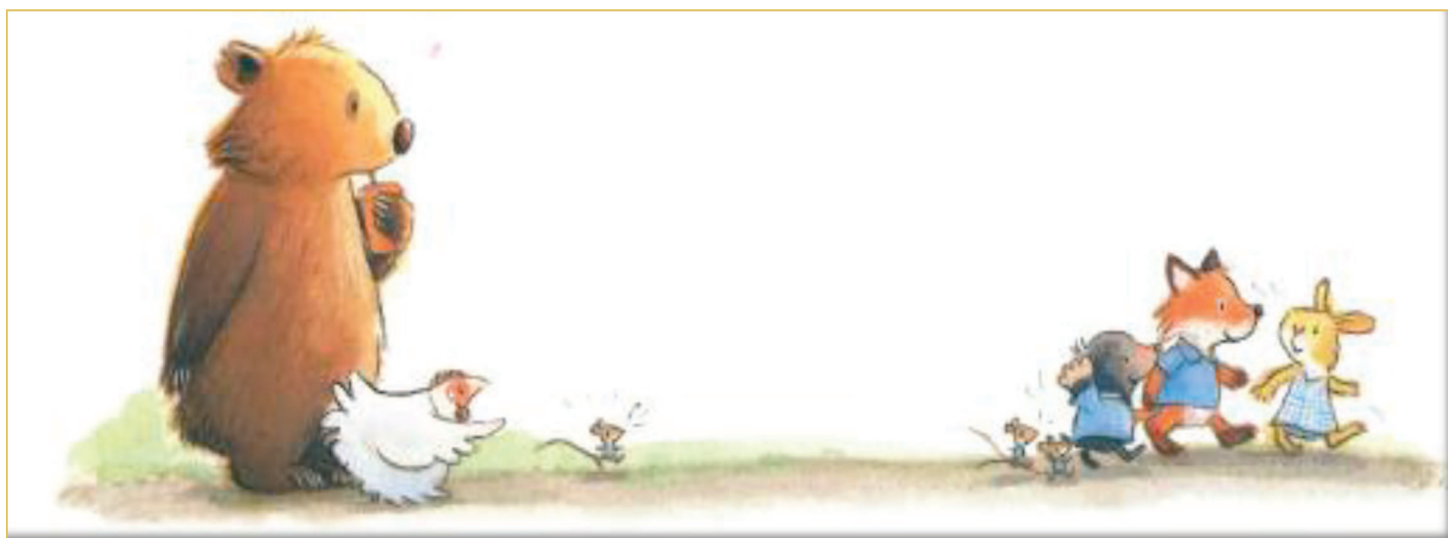




No fim do almoço, a professora disse a todos os animais



que podiam ir brincar.

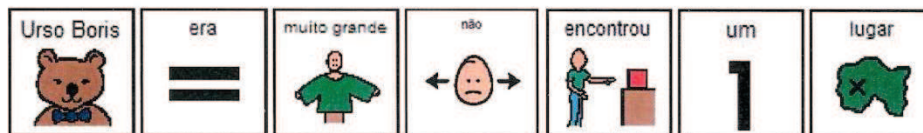




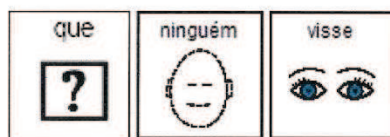
Os ratos começaram a jogar às escondidas e todos procuraram



um lugar para se esconderem.



Mas, Boris era muito grande e não encontrou um lugar



em que ninguém o visse.





Então, Boris ficou a contar e disse com a sua voz muito alta:

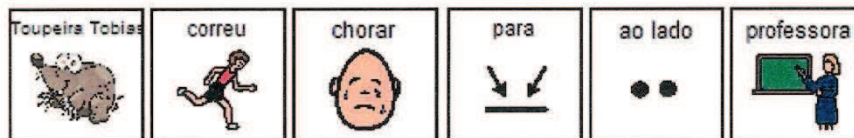


“- um.... dois.... três... vou apanhar-vos!”.



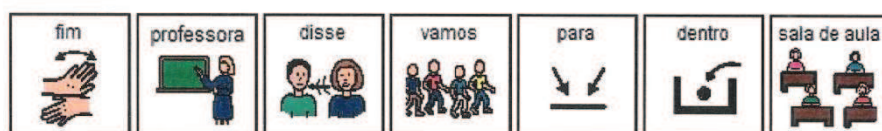


Carlota tremeu de medo e agarrrou-se a Rafael.



O Tobias correu a chorar para ao lado da professora.

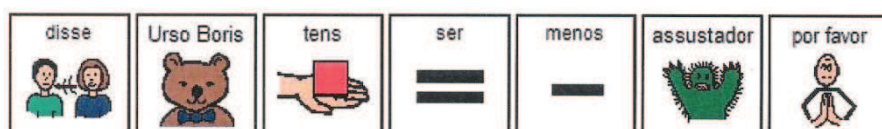




No fim, a professora disse: “- Vamos para dentro da sala,

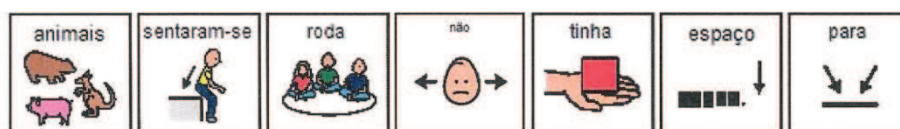


para sossegarmos um pouco.”

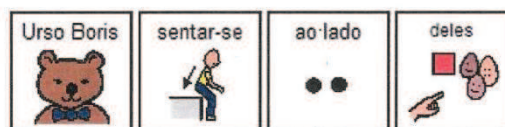


E disse ao Boris: “- Tens de ser menos assustador, por favor.”

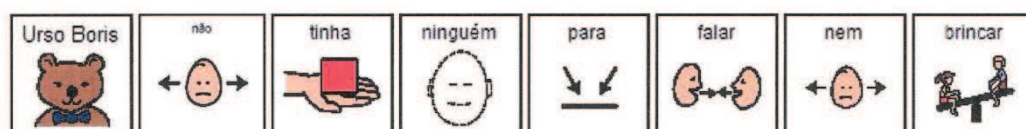




Os animais sentaram-se numa roda, mas não tinha espaço para



o Boris se sentar ao lado deles!



Boris não tinha ninguém para falar nem para brincar.





Boris começou a chorar.



Boris pensava: "- Eu sou um urso assustador!"



Na hora de voltar para casa, a professora disse adeus a todos.

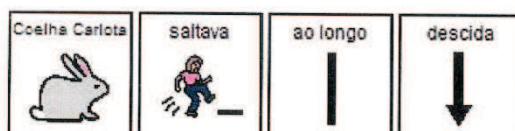


Os animais começaram a andar na floresta.





O Tobias atravessava no meio das folhas.



A Carlota saltitava ao longo da descida.



O Rafael andava atrás dos ratos à volta de uma árvore.



O Boris caminhava devagarinho atrás deles.



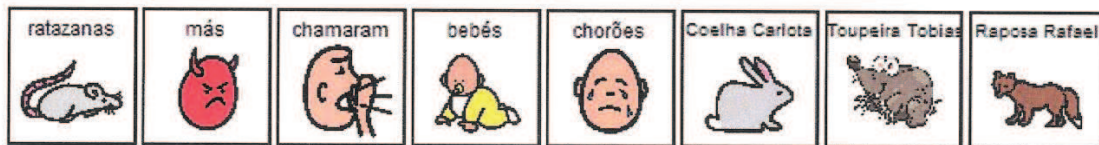


Atrás do tronco da árvore, saltou um grupo de ratazanas.

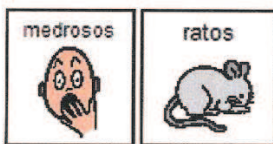


Eram as Ratazanas más.





As ratazanas más chamaram: bebés chorões a Carlota, o Tobias e ao Rafael, medricas raposa



e medrosos aos ratos.





A Carlota, o Tobias, o Rafael e os ratos tremiam de medo, ao serem cercados

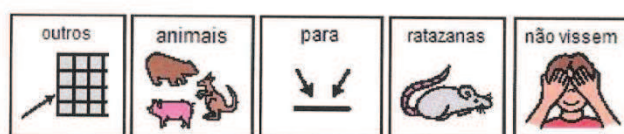


pelas Ratazanas más.

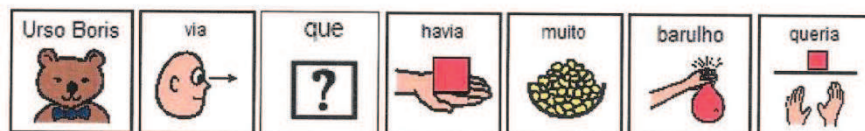




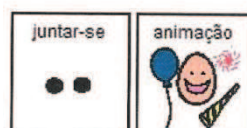
Boris veio muito devagarinho ao lugar onde estavam



os outros animais, para que as ratazanas não vissem.



Boris apenas via que havia muito barulho e queria

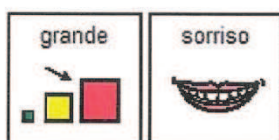


juntar-se à animação.



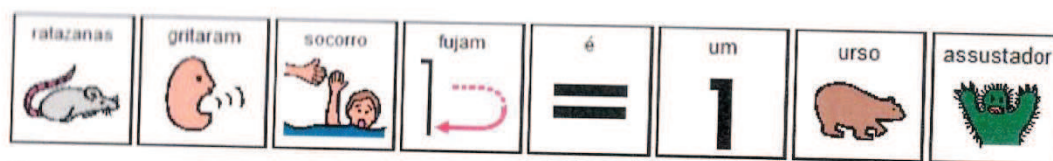


Boris chegou perto das ratazanas más e cumprimentou-as com um

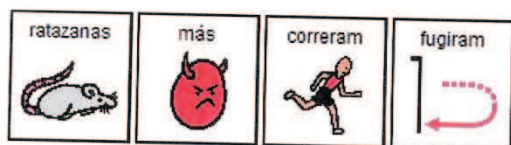


grande sorriso.





As ratazanas gritaram: “- Socorro, fugam é um urso e assustador”.

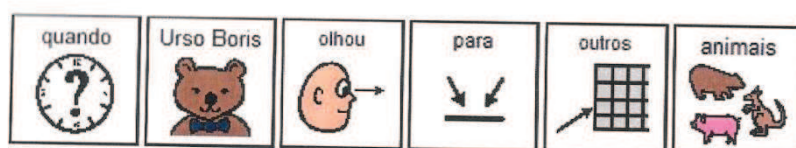


E as ratazanas más correram e fugiram.



Boris disse: “- Eu só queria dizer olá...”.

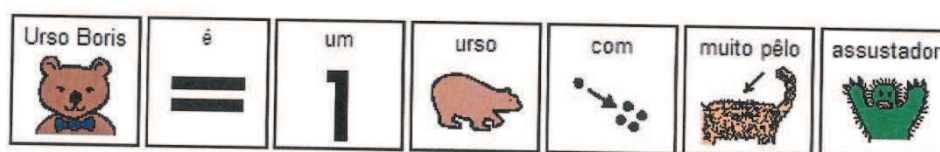




Quando Boris olhou para os outros animais,



estes fizeram-lhe uma festa e cantaram:

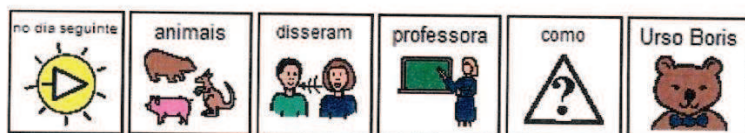


“- Boris é um urso com muito pêlo e assustador! “





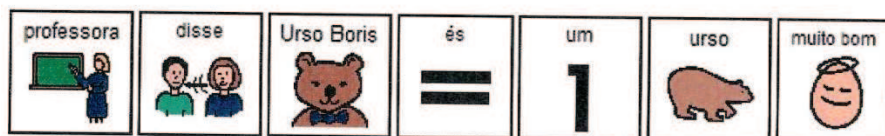
Estamos muito felizes por seres o nosso urso.



No dia seguinte, os animais disseram à professora como o Boris

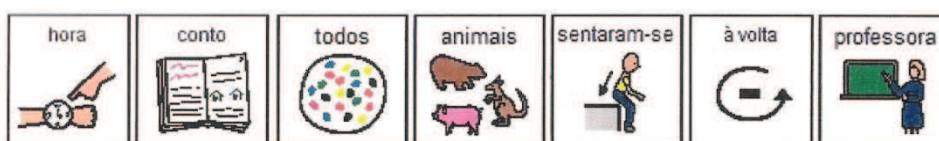


os salvou das ratazanas más.

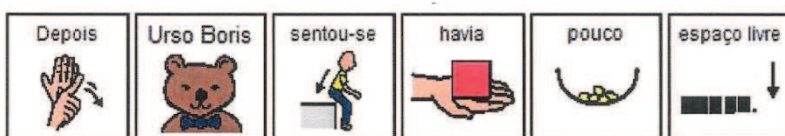


A professora disse: "- Oh, Boris és um urso muito bom".



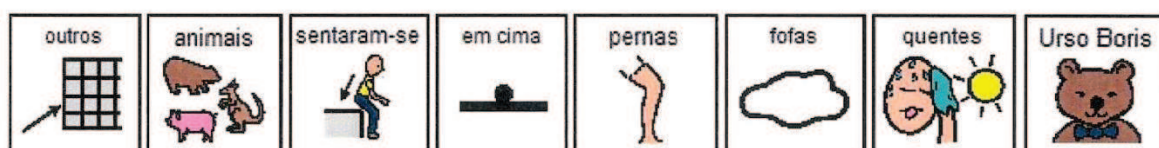


Na hora do conto, todos os animais se sentaram à volta da professora.



Depois, o Boris sentou-se e havia pouco espaço livre.





Os outros animais sentaram-se em cima das pernas fofas e quentes do Boris.



Quando a Professora anunciou a chegada de um novo aluno, todos os animais ficaram contentes.

Mas assim que Boris deu os seus primeiros

passos

peludos

e...

assustadores

na sala de aula, todos **gritaram!**

É claro que Boris não queria assustar ninguém. Ele só queria ser amigo.

Até que algo acontece que o vai ajudar...

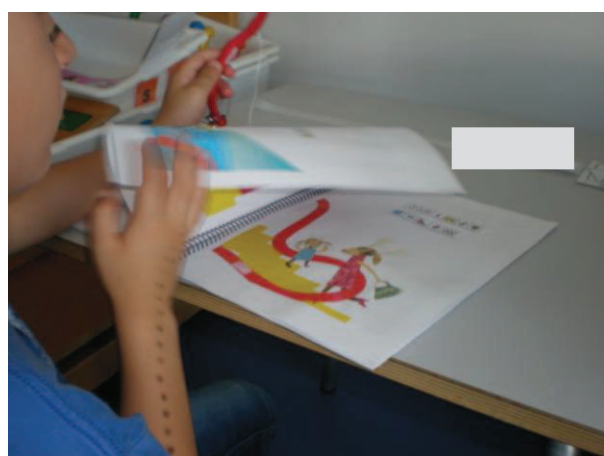
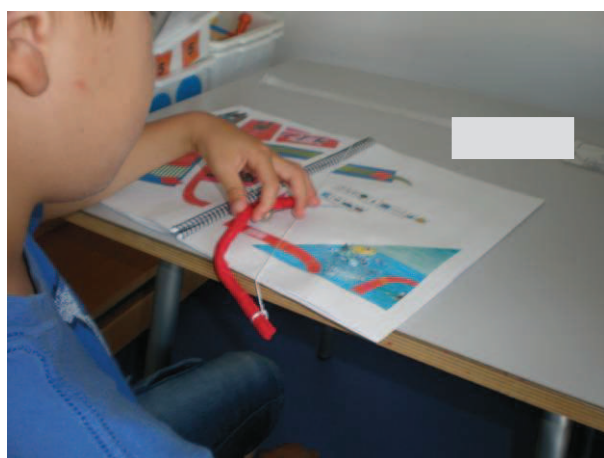


Ilustração do urso em feltro



Apêndice 13 - Fotografias da exploração do livro «*O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)*» - Versão adaptada

Criança S.



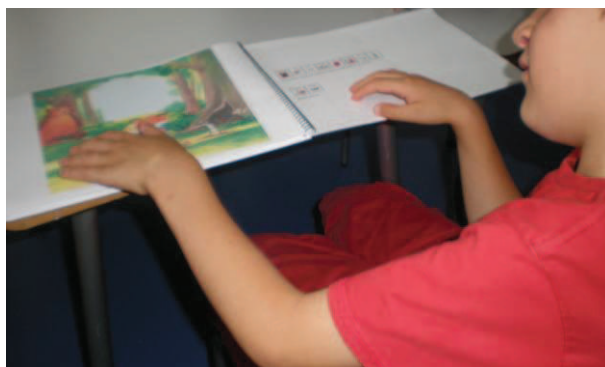
Criança D.





Apêndice 14 - Fotografias da exploração do livro «*Oh, Boris!*» - Versão adaptada

Criança S.





Criança D.



